

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

LOUISE RIVARD

FORMATION SCOLAIRE ET ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL
CHEZ LES ÉDUCATRICES EN GARDERIE

AVRIL 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

L'objet de cette recherche est d'éclairer l'influence de la formation scolaire sur l'engagement dans le travail des éducatrices en garderie et pose comme hypothèse qu'il existe une différence significative entre le niveau d'engagement dans le travail chez les éducatrices en garderie possédant une formation reconnue et celle n'en possédant pas.

D'abord, pour élaborer le cadre théorique, nous avons examiné les études ayant mis en relation la formation en petite enfance avec le développement des enfants et certains aspects de la pratique professionnelle des éducatrices. Pour cerner la variable indépendante, nous avons retenu les critères de formation scolaire tels que formulés par l'Office des Services de Garde à l'Enfance (OSGE). Pour la variable dépendante constituée ici par l'engagement dans le travail, nous nous sommes référés au travail de Blau (1985a, 1985b, 1988, 1989), lequel conceptualise cet engagement sous trois facettes indépendantes: l'engagement dans la carrière, l'implication dans le travail et l'engagement dans l'organisation. Les données ont été recueillies dans 12 garderies sans but lucratif de la Mauricie. Soixante-dix-sept sujets ont complété un questionnaire de renseignements généraux ainsi que les questionnaires d'engagement dans le travail et de cognitions de retrait de la carrière que nous avons traduit et adapté de Blau (1989). L'analyse de variance montre que les éducatrices ayant une formation reconnue ne sont pas plus engagées dans leur travail et ont autant de cognitions de retrait de la carrière que celles qui n'ont pas cette formation. Des relations significatives intéressantes sont cependant observées entre les différents facettes de l'engagement dans le travail. Enfin, les données descriptives ont permis de constater que les deux mêmes garderies obtiennent les résultats les plus élevés à chacune des échelles d'engagement dans le travail, tandis que les résultats

les plus faibles sont toujours obtenus par une autre garderie. Ces résultats amènent à discuter de l'influence d'autres variables telles le soutien professionnel, la signification des tâches et la rétroaction des supérieurs, qui seraient susceptibles d'intervenir entre la formation et l'engagement.

Remerciements

Je tiens sincèrement à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de recherche, M. Pierre Racine, professeur au département de Psychologie de l'UQTR pour son aide précieuse tout au long de cette grande aventure. Le partage de ses connaissances, l'aide technique, l'encouragement et la disponibilité dont il a fait preuve furent grandement appréciés au cours de la rédaction de mon mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1: CONTEXTE THÉORIQUE	5
1.1 L'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL	6
1.1.1 L'engagement dans la carrière (EC)	12
1.1.1.1 Les conséquences et les causes de l'EC	13
1.1.2 L'implication dans le travail (IT)	14
1.1.2.1 Les conséquences et les causes de l'IT	16
1.1.3 L'engagement dans l'organisation (EO)	17
1.1.3.1 Les conséquences et les causes de l'EO	18
1.2 LES ÉDUCATRICES ET L'ENGAGEMENT	20
1.3 HISTORIQUE ET FORMATION DES ÉDUCATRICES EN GARDERIE ...	23
1.3.1 Types de formation	25
1.3.2 Les objectifs de formation	26
1.3.3 L'influence de la formation en garderie sur l'enfant	28
1.3.4 L'influence de la formation en garderie sur les comportements et les attitudes des éducatrices face au travail	30
1.4 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	33
CHAPITRE 2: MÉTHODE	35
2.1 SUJETS	36
2.2 MATÉRIEL	38
2.2.1 Questionnaire de renseignements généraux	38
2.2.2 Questionnaire d'Engagement dans le Travail (ET)	39

2.2.2.1	Validité du questionnaire d'ET	40
2.2.2.2	Fidélité du questionnaire d'ET	41
2.2.3	Questionnaire de Cognitions de Retrait de la Carrière (CRC).....	42
2.3	PROCÉDURE	44
CHAPITRE 3: RÉSULTATS		45
3.1	ANALYSES DESCRIPTIVES	46
3.1.1	La mesure d'Engagement dans le Travail	46
3.1.2	La mesure de Cognitions de Retrait de la Carrière	47
3.2	ANALYSES CORRÉLATIONNELLES	47
3.2.1	Intercorrélations entre les variables dépendantes	49
3.2.2	Relations entre l'expérience et les variables dépendantes	50
3.3	ANALYSES DE VARIANCE	51
3.3.1	Effet du statut civil et du salaire sur les variables dépendantes	52
3.3.2	Effet de la formation sur l'ET et les CRC	52
CHAPITRE 4: DISCUSSION		53
4.1	L'influence de la formation sur l'ET et les CRC	54
4.2	Relations entre les variables dépendantes	57
4.3	Les caractéristiques individuelles et leur relation avec l'ET et les CRC	58
4.4	L'influence du salaire et du statut civil sur l'ET	60
CONCLUSION		62
RÉFÉRENCES		66
APPENDICES		74
APPENDICE A:	Formations reconnues par l'Office des Services de Garde à l'Enfance	75
APPENDICE B:	Formation en techniques d'éducation en service de garde: titre et objectifs des cours	77

LISTE DES TABLEAUX

TABLERAU 1	Analyse des facettes de l'engagement dans le travail	8
TABLERAU 2	Moyenne et écart-type des 12 garderies aux échelles d'engagement dans la carrière, d'engagement dans l'organisation et de cognitions de retrait de la carrière	48
TABLERAU 3	Fréquences des formations reconnues et non reconnues pour les 12 garderies ($N=77$).....	49
TABLERAU 4	Intercorrélations entre les variables dépendantes ($N = 77$).....	50
TABLERAU 5	Intercorrélations entre l'engagement dans la carrière, l'engagement dans l'organisation, l'implication dans le travail et le nombre d'années d'expériences en garderie ($N = 77$).....	51

Introduction

Au Québec, depuis l'apparition des garderies au début des années 1970, de multiples changements ont marqué ce milieu. Parmi ces changements, la mise sur pied de l'Office des Services de Garde à l'Enfance (OSGE) en 1982, organisme gouvernemental ayant comme mandat d'assurer aux parents un service de garde de qualité, en est un important non seulement pour les parents usagers mais aussi pour le personnel y travaillant. En effet, afin d'offrir ce service de qualité, l'OSGE exige entre autre des garderies, de répondre à des critères de formation pour les éducatrices. Alors, qu'est-ce qu'une formation reconnue par l'OSGE et quels en sont les objectifs poursuivis?

En regardant les maintes études qui font ressortir que la formation scolaire des éducatrices a un effet positif direct non seulement sur le développement des enfants mais aussi sur le développement d'une pratique adéquate chez les éducatrices, on peut facilement comprendre pourquoi l'OSGE exige une formation spécifique. En plus de ces conséquences positives, quel effet peut provoquer une telle formation sur le travail des éducatrices? Est-ce que les éducatrices formées sont plus susceptibles d'avoir un meilleur engagement dans leur travail, laquelle attitude s'avère favorable non seulement pour l'enfant mais aussi pour les éducatrices elles-mêmes?

L'engagement peut référer à plusieurs dimensions. On peut, par exemple, parler d'engagement personnel vis-à-vis un objet social ou une personne. Lorsque plus spécifiquement on s'intéresse à l'engagement dans le travail, on se rend compte d'autre part que ce concept a généré une multitude de travaux depuis le milieu des années 1950.

Toutefois, on peut remarquer qu'avant le début des années 1980, les chercheurs ne semblaient pas remettre en question ce concept et l'utilisaient de façons très variées. C'est à Weiner et Verdi (1980) et à Morrow (1983) que l'on doit de commencer à s'interroger sur toutes les différentes conceptualisations et théories se rapportant alors à la notion d'engagement dans le travail. Leur question se posait ainsi: Peut-on, plutôt que d'en faire des concepts distincts, en faire un concept multidimensionnel réunissant un ensemble de facettes référant au domaine du travail? Les nombreux travaux de Blau depuis 1985 ont permis de clarifier cette question et de faire du concept d'engagement un concept constitué de diverses facettes reliées au travail.

On estime à travers les multiples recherches que les différentes facettes de l'engagement dans le travail sont d'excellents prédicteurs du roulement de personnel et de l'intention de quitter le travail ou la carrière (Blau, 1985a, 1985c, 1988; Michaels & Spector, 1982; St-Pierre, 1986). De telles conséquences méritent d'être considérées. Mais que sait-on exactement sur les facteurs qui peuvent influencer l'engagement? À cette question, les données sont moins nombreuses et les chercheurs s'y intéressent toujours.

Afin de répondre aux interrogations des chercheurs en ce qui a trait aux facteurs qui peuvent influencer l'engagement dans le travail, on peut se demander s'il est possible que la formation scolaire ait un effet sur celui-ci? Est-ce qu'un individu qui a choisi de se préparer à une profession ou à une carrière par une formation scolaire y correspondant, est plus susceptible de maintenir cette carrière ou profession que ceux qui n'ont pas fait ce choix? Cela, en plus de répondre au besoin de la recherche sur les facteurs pouvant influencer l'engagement dans le travail, permettra de vérifier si les éducatrices possédant

une formation reconnue par l'OSGE sont les plus susceptibles de maintenir leur carrière dans ce domaine, laquelle attitude, croyons-nous, assure la continuité nécessaire pour dispenser de meilleurs soins aux enfants.

Le premier chapitre de ce mémoire a pour objectif de justifier le choix des variables à l'étude. Plusieurs recherches démontrent la pertinence de mettre en relation l'engagement dans le travail et la formation reconnue des éducatrices en garderie. Une première étape visera donc à tracer une vue d'ensemble de l'évolution du concept d'engagement et mettra en évidence les conséquences et les causes des différentes facettes qui le constitue. Dans un deuxième temps, nous ferons un bref historique sur l'implantation des garderies et sur la formation des éducatrices. Par la suite, la présentation des types de formations reconnues par l'OSGE et des objectifs de cette formation permettra de faire ressortir toute leur l'importance dans la pratique de cette profession. Nous exposerons enfin les conséquences qu'amène une formation sur l'enfant ainsi que sur les comportements et les attitudes des éducatrices face à leur travail.

Le deuxième chapitre présentera tous les éléments de la méthode mise de l'avant pour la vérification des hypothèses de recherche. Le troisième rendra compte des résultats obtenus suite aux analyses statistiques et finalement, la discussion des résultats apparaîtra au chapitre 4 accompagnée de la réflexion finale.

Chapitre 1

Contexte théorique

1.1) L'engagement dans le travail (ET)

Depuis la fin des années 1950, l'engagement, en particulier dans le domaine du travail, est un sujet qui attire l'attention des chercheurs en psychologie organisationnelle et vocationnelle. Il semble qu'on s'y intéresse surtout pour prédire certains comportements tels que l'absentéisme et le roulement de personnel, quoique d'un autre côté, certains chercheurs tentent aussi de découvrir ce qui peut l'influencer, c'est-à-dire en l'utilisant comme variable dépendante.

Bien que jusqu'au début des années 1980, l'ET apparaîsse comme un concept mal défini et flou, on découvre à travers la littérature plus récente qu'il s'agit plutôt d'un concept multidimensionnel qui réunit un ensemble de facettes.

En parcourant la littérature, on se rend compte que l'engagement dans le travail est évoqué de plusieurs façons. Morrow (1983) en répertorie 30 définitions différentes lesquelles donnent lieu à autant d'instruments différents pour le mesurer. En examinant ces différentes formes d'ET, comme le remarque cet auteur, on découvre que les chercheurs formulaient leur propre définition et leur propre mesure, sans préalablement vérifier s'il existait des interrelations théoriques et empiriques avec les modèles déjà connus.

Malgré toutes ces formulations du concept de l'engagement dans le travail, Morrow (1983) estime qu'elles se focalisent habituellement sur une des cinq dimensions suivantes soient, les conceptions de l'engagement centrées sur 1) les valeurs de la personne, 2) la carrière, 3) le travail, 4) l'organisation, 5) le syndicat. Le tableau 1 produit par Morrow (1983) et présenté ici définit plus explicitement chacune de ces conceptions et les analyse en fonctions des quatre critères suivants: a) comment la définition et la mesure du concept sont en relation avec les autres formes d'engagement dans le domaine du travail et avec les autres types d'engagement (ex: famille, religion), b) la fiabilité de la mesure (valeur alpha), c) l'impact de la culture et de la socialisation, de la personnalité et des déterminants situationnels sur l'engagement, et d) la permanence de l'engagement aux différentes étapes de la vie et le moyen de l'influencer.

Ce tableau traduit l'état de la situation du concept d'engagement dans le travail en 1983 et indique comment ce concept, en plus d'être lié au travail comme tel, peut aussi être en lien avec d'autres facettes du travail comme la carrière et l'organisation. Par exemple, un individu peut voir son travail comme un déterminant de ses valeurs personnelles mais ne pas se sentir particulièrement loyal envers l'organisation qui l'emploie. D'ailleurs, Weiner et Vardi (1980) supportaient déjà cette idée en argumentant l'existence d'une différence entre l'engagement dans la carrière, l'engagement dans l'organisation et l'implication dans le travail. Il devenait donc essentiel d'admettre qu'on ne peut pas évaluer ou définir l'engagement dans le travail en ne tenant compte que d'une facette de l'engagement.

Tableau I

Analyse des facettes de l'engagement dans le travail

Facette de l'analyse	Focus valeur	Focus carrière	Focus travail	Focus organisation	Focus syndicat
Concepts représentatifs	1) Éthique protestante au travail (Blood, 1969) 2) Éthique protestante au travail (Mirels & Garrett, 1971)	Carrière marquante (Grenhauss, 1971)	1) Implication dans le travail (Lodahl et Kejner, 1965) 2) Travail intérêt central de vie (Dubin, 1956).	Engagement dans l'organisation (Mowday et al, 1979)	Engagement dans le syndicat (Gordon & al, 1980)
Focus du concept	La valeur intrinsèque du travail comme une fin en soi.	L'importance perçue de sa carrière.	1) Le degré d'absorption journalier de l'activité de travail. 2) Le degré auquel la situation totale du travail est un aspect central de la vie.	Dévotion et loyauté pour la firme qui emploie.	Dévotion et loyauté à notre unité de négociation.
Définition	1) Étendue à laquelle l'individu a le sentiment que sa valeur personnelle résulte seulement du sacrifice de soi dans la réalisation occupationnelle 2) Identique à la précédente.	L'importance d'une carrière et du travail dans une vie totale.	1) Le degré auquel la personne s'identifie psychologiquement avec son travail, degré auquel la performance au travail affecte l'estime de soi. 2) La mesure d'intérêt central de vie mesure si le répondant est orienté au travail, non orienté ou neutre.	Étendue à laquelle une personne a a) un fort désir de rester membre de l'organisation b) est prêt à un haut niveau d'effort pour l'organisation c) croît et accepte les valeurs et les buts de l'organisation.	a) Étendue à laquelle une personne a un fort désir de rester membre du syndicat, b) est prêt à exercer un haut niveau d'effort pour le syndicat, c) croît dans les objectifs de force organisés.

Tableau 1 (suite)

Analyse des facettes de l'engagement dans le travail

Facette d'analyse	Focus valeur	Focus carrière	Focus travail	Focus organisation	Focus syndicat
Corrélation épistémique	Blood: moyenne M.G: bonne	ambiguë	L. K. : faible Dubin : bonne	bonne	moyenne à bonne
Aspects comparatifs *					
A	oui - oui	oui	oui - oui	peu	oui
B	non - non	oui	oui - oui	non	non
Fiabilité de la mesure (valeur alpha)	.70 - .71 .67 - .80	.72 - .90	.62 - .93 absente: trop de versions différentes	.82 - .93	absence de données sur la mesure
Impact relatif du déterminant:					
Culture, socialisation	++ , ++	++	+ , +	inconnu	+
Facteurs personnels	+++ , +++	+++	+++ , ++	+	0
Situation	0 , 0	+	+++ , +++	+++	+++
Permanence relative sur le cours de la vie	haut haut	haut	moyen moyen à haut	faible	faible
Moyens de l'influence	Culturel/ changement social	1) Professionnalisation 2) Étendue/ socialisation occupationnelle/ intensité (ex: rites d'initiation, apprentissage)	1) Assignation et définition de l'emploi 2) Succès au travail 3) Aperçu réaliste du travail	1) Rituel d'initiation; rituel de passage 2) Définition de la tâche 3) Intention organisationnelle 4) Gains 5) Normes de réciprocité 6) Maintenance de l'équilibre performance-récompense	1) Expérience de socialisation pro-syndicat 2) Engagement dans l'organisation

* A) Se chevauche avec d'autres formes d'engagement

B) Exclue d'autres engagements (ex: famille)

En 1986, Morrow et McElroy, suite à une évaluation des mesures de l'ET, en viennent à la conclusion qu'un index d'engagement dans le domaine du travail doit focaliser sur au moins trois dimensions indépendantes soit; 1) les sentiments liés à la valeur accordée au travail en général, 2) les sentiments liés à l'organisation et à l'employeur comme tel, 3) les sentiments liés à la nature du travail effectué (p.144). Il semble que ces travaux ont suscité considérablement d'intérêt chez Blau et ses collaborateurs. Depuis une dizaine d'années, ces derniers ont concentré leurs efforts à définir chacune des facettes reliées à l'ET et élaborer des mesures fiables de ces dernières. Ils en dégagent finalement trois facettes distinctes qu'ils identifient comme 1) l'engagement dans la carrière, 2) l'implication dans le travail et 3) l'engagement dans l'organisation.

Bien que ces trois facettes de l'engagement dans le travail soient théoriquement distinctes l'une de l'autre, on pourra voir que chacune d'elle envisage les mêmes comportements au travail et compose un index unifié de l'engagement dans le travail (Blau, 1985a). C'est donc dire qu'elles peuvent être en relation l'une avec l'autre, sans pour autant mesurer la même chose.

L'importance de bien distinguer chacune des facettes réside dans le fait que certaines définitions portent à confusion. En effet, Rusbult et Farrel (1983) définissaient l'engagement comme "la probabilité que la personne reste à son travail et se sente psychologiquement attaché à lui". Pourtant, des études ultérieures ont clairement démontré que certains individus veulent quitter l'organisation pour laquelle ils travaillent, mais demeurent psychologiquement attachés à leur profession ou à leur carrière (Blau,

1989). Avec une telle définition il est possible de parler d'implication dans le travail, d'engagement dans la carrière ou d'engagement dans l'organisation mais il devenait difficile d'évaluer correctement l'engagement de la personne dans le travail lui-même, dans la carrière et dans l'organisation. Il s'avère donc important de bien distinguer chacune de ces facettes.

Pour clarifier la situation, Blau et ses collaborateurs (1985a, 1987, 1988, 1989) ont alors parlé des différentes facettes de l'engagement dans le travail en terme «d'attitudes». On se rappellera ici que les psychologues sociaux reconnaissent trois composantes à l'attitude; une composante cognitive, une composante affective et une composante comportementale (Gergen & Gergen, 1984). La composante cognitive est formée par les concepts et les perceptions d'une personne vis-à-vis de l'objet. La composante affective est constituée des sentiments de la personne relativement à l'objet. La composante comportementale correspond chez l'individu à l'orientation de son action devant l'objet. On peut donc sous-tendre que plus une personne a une attitude favorable vis-à-vis de sa carrière, de son travail ou de son organisation, plus elle y sera engagée ou impliquée. Les théories sur l'attraction démontrent d'ailleurs que plus une personne a une attitude favorable face à un objet, plus l'attraction est grande envers cet objet (Byrne et Griffitt, 1973).

À l'intérieur de la prochaine section, chacune des facettes de l'engagement dans le domaine du travail sera abordée distinctement. D'abord, nous les définirons, par la suite nous examinerons les principales conséquences qu'elles peuvent avoir sur les

comportements au travail et enfin, nous tenterons aussi de rendre compte des variables qui peuvent influencer chacune d'elle.

1.1.1) L'engagement dans la carrière (EC)

Blau (1985a) définit initialement l'engagement dans la carrière comme une attitude envers sa vocation ou sa profession. Bien que les référents *vocation* et *profession* soient quelque peu restrictifs, si l'on ne veut pas rendre ce concept redondant avec d'autres, l'usage d'une terminologie plus spécifique est essentielle. En effet, certains auteurs travaillant sur le concept de carrière définissaient cette dernière comme "l'importance du travail et d'une carrière dans la vie totale d'un individu" (Greenhaus & Sklarew, 1981). Bien que leur théorie parle de la carrière, il devenait difficile d'évaluer le niveau d'isomorphisme entre la définition et la mesure à cause de l'ambiguïté de l'importance du travail dans la définition.

Dans cette définition de l'EC, Blau (1985a) parle donc de vocation et de profession comme de deux éléments distincts. Il s'inspire alors surtout de la littérature sur le professionnalisme, et se base sur les travaux de Kerr et al (1977: voir Blau, 1988) qui décrivent six caractéristiques de la profession idéale soit, l'autonomie, l'engagement dans le travail et la profession, l'identification avec la profession, l'éthique, et le maintien des standards.

Cette première définition de l'EC suscite cependant un questionnement. Certaines professions peuvent être facilement classifiées comme hautement professionnelle, mais d'un autre côté, qu'advient-il des autres vocations ou professions dites moins professionnelles? En vérifiant sa conceptualisation de l'EC auprès d'échantillons hautement professionnels et d'échantillons caractérisés par leur faible professionnalisme, il se rend compte que les résultats obtenus sont similaires dans les deux cas. Ces résultats amène Blau (1988) à définir l'EC comme "une attitude envers sa vocation, incluant la profession". Il réussit ainsi à définir distinctement l'EC de l'implication dans le travail et de l'engagement dans l'organisation.

1.1.1.1) Les conséquences et les causes de l'EC

L'engagement dans la carrière a des conséquences importantes. Entre autres, il est clair que cet engagement est très fortement relié aux cognitions de retrait de la carrière. Ces dernières, on le sait, sont définies par la pensée de l'individu à se retirer de la carrière (Blau, 1985a, 1988; Koslowsky, 1987). Notons donc bien ici que par ces cognitions, l'individu ne vise pas simplement à quitter son travail mais aussi sa carrière. L'engagement dans la carrière et les cognitions de retrait de la carrière semblent aussi fortement reliés au roulement de personnel (Blau, 1988; Rusbult & Farrell, 1983) et à l'absentéisme (Blau, 1989; Luthans, McCaul & Dodd, 1985). De tels résultats démontrent que l'engagement dans la carrière utilisé comme variable indépendante mérite d'être prise en considération vu les conséquences qui y sont reliées.

D'un autre côté, qu'est-ce qui peut influencer l'engagement dans la carrière, c'est à dire si on le regarde comme variable dépendante. Il existe moins de recherches concernant ces prédictors. Les variables démographiques comme le sexe et l'âge ne semblent pas l'influencer (Blau, 1985a; Kolowsky, 1987). Toutefois, Blau (1985a), dans une étude longitudinale, rapporte que les infirmières célibataires, ayant une longue expérience, un rôle bien défini, qui sont bien supervisées et s'identifient à leur travail et à leur organisation tendent à être plus engagées dans leur carrière. Dans le même sens, Darden, Hampton et Howell (1989: voir Arnold, 1990), démontrent que les travailleurs qui bénéficient d'une supervision sont plus engagés dans leur carrière. Ceci suggère que les individus pouvant échanger sur leur vécu au travail, tendent à se sentir plus engagés dans leur carrière.

Steffy & Jones (1988) rapportent que l'engagement dans la carrière est fortement influencé par des facteurs extérieurs au travail, comme la satisfaction dans le mariage. Bien que ces résultats nous informent sur les femmes, il n'est pas évident qu'on puisse les généraliser à l'ensemble d'une population. Comme le mentionne Blau (1985a) des recherches additionnelles pourraient sans aucun doute éclairer davantage la recherche sur les variables susceptibles d'influencer l'EC.

1.1.2) L'implication dans le travail (IT)

Ici comme pour les autres facettes de l'ET, Blau (1985b; 1987) parle de l'implication dans le travail en terme d'attitude. Il la définit comme "le degré par lequel l'individu s'identifie avec son travail, c'est-à-dire l'importance du travail pour son image

de soi". Une personne qui s'identifie positivement à son travail possède de fortes chances de s'y impliquer de la même façon. Si l'IT affecte l'image qu'un individu a de lui-même, on doit s'attendre à ce qu'il s'y implique positivement, recherchant ainsi un état d'équilibre psychologique.

La conception de Blau de l'IT est intéressante car elle fait place à d'autres intérêts que peut avoir un individu. Certains auteurs ayant beaucoup travaillé sur l'IT (Dubin, 1956; Lodahl & Kejner, 1965; voir Morrow, 1983), la définissent comme "l'intérêt central d'une vie". Cette définition implique malheureusement aussi qu'un haut niveau d'IT exclut un haut niveau d'implication dans d'autres secteurs de la vie, comme la famille, la religion, etc. Bien que le travail puisse s'avérer d'un grand intérêt pour une personne, il devient parfois difficile de le comparer à d'autres sphères de la vie de cette dernière.

Lorsqu'on parle d'implication au travail, il faut bien comprendre qu'on se réfère à l'individu face à lui-même. On ne tente pas de comparer deux individus. Il ne s'agit pas de savoir qu'est-ce qui fait qu'un individu réussit plus ou moins bien qu'un autre, mais bien, quelle est l'importance du travail pour lui-même. D'autres conceptualisations de l'IT, comme celles de Allport (1943) et de Blass (1965), voulaient que l'opportunité d'un individu à prendre des décisions augmente l'implication dans le travail. Il faut donc être très prudent pour ne pas confondre l'IT avec d'autres concepts qui seraient de l'ordre des habiletés et de la participation au leadership.

En tenant compte des conclusions des autres chercheurs (Morrow, 1983; Morrow & McElroy, 1986) et en la définissant à partir de l'importance que revêt le travail pour l'image de soi d'un individu, Blau (1985b) réussit donc, à notre avis, à conceptualiser l'IT comme une facette de l'engagement dans le travail distincte de l'engagement dans la carrière et de l'engagement dans l'organisation.

1.1.2.1) Les conséquences et les causes de l'IT

L'implication dans le travail semble aussi influencer certains comportements au travail. Ainsi l'existence d'une relation entre l'IT et le roulement de personnel est bien démontrée (Blau 1985c; Blau & Boal, 1987; Michaels & Spector, 1982; Mobley & al, 1979). Aussi, apparaissent comme conséquences de l'IT, l'absentéisme (Blau, 1985c; Blau & Boal, 1987) et la performance au travail (Steers, 1977). Les deux autres facettes de l'engagement dans le travail, soient l'engagement dans la carrière et l'engagement dans l'organisation semblent aussi fortement corrélées avec l'IT (Blau, 1988, 1989).

Ce qu'on peut se demander, par contre, c'est ce qui peut déterminer l'implication dans le travail: par exemple, peut-on prévoir cette implication à partir de certaines particularités reliées à l'individu? Certaines études ont tenté d'expliquer cela en se basant sur les théories qui mettent l'emphasis sur l'ajustement entre la personnalité et l'environnement de travail (Blau, 1987; Dawis et al, 1968: voir Blau, 1987; Ferris & Aranya, 1983). La théorie du choix vocationnel de Holland (1985) illustre bien ce genre de travaux et sous-tend qu'une personne qui a fait un choix de travail à partir de son type de personnalité et qui choisit un environnement de travail correspondant à cette

personnalité, s'implique davantage dans son travail. En 1987, Blau soutient aussi que le modèle d'ajustement personnalité/environnement est un bon prédicteur de l'implication dans le travail, mais non de l'engagement dans l'organisation. Ce dernier mentionne toutefois qu'il est très important de poursuivre la recherche pour comprendre quels sont les facteurs qui peuvent influencer l'IT ainsi que les autres facettes de l'engagement dans le travail.

1.1.3) L'engagement dans l'organisation (EO)

Jusqu'à maintenant deux approches différentes semblent être utilisées pour définir l'engagement dans l'organisation (Blau & Boal, 1987; Steers & Porter, 1983). La première définit l'EO comme un comportement, tandis que la deuxième le définit comme une attitude. Reid (1989) et St-Pierre (1986), parlent d'engagement instrumental (comportemental) et d'engagement attitudinal (psychologique).

Pour l'approche instrumentale, l'individu est vu comme engagé dans l'organisation par les actions passées qu'il y a réalisées ainsi que par les avantages concrets que constituent le salaire et les bénéfices sociaux. Cette forme d'engagement correspond à des besoins essentiellement extrinsèques (Reid, 1989). Ainsi, une personne devient engagée dans une organisation parce qu'il devient trop coûteux pour elle de la quitter.

Dans l'approche attitudinale, l'EO est vu comme une orientation plus positive de l'individu envers l'organisation. Selon Reid (1986), cet engagement est alors plus émotif

et cognitif, le lien avec l'organisation est intrinsèque et correspond à des valeurs propres à l'individu. L'engagement attitudinal est selon lui plus qu'un simple échange coûts/bénéfices de l'individu face à l'organisation. Les personnes qui démontrent un désir psychologique de demeurer dans l'organisation sont prêtes à faire les efforts nécessaires.

Blau (1988) parle encore ici de l'EO comme d'une attitude et il le définit comme: "L'identification de l'individu avec une organisation particulière et ses buts; l'individu désire entretenir son adhésion dans l'organisation pour les buts de cette dernière". En effet, il est normal de croire que plus une personne est en accord avec les buts de l'organisation, plus les chances qu'elle y soit engagée augmentent.

1.1.3.1) Les conséquences et les causes de l'EO

L'engagement dans l'organisation, à partir de l'approche attitudinale, a été étudié comme un prédicteur de plusieurs comportements au travail. Plusieurs études démontrent effectivement qu'il est un prédicteur significatif du roulement de personnel (Blau, 1989; Blau & Boal, 1987; Porter, Crampon & Smith, 1976; St-Pierre, 1986), de la créativité au travail et des retards (St-Pierre, 1986).

D'un autre côté, si on s'intéresse à l'EO comme variable dépendante, on se rend compte que les caractéristiques individuelles comme l'âge, la race, le sexe, le statut civil et l'ancienneté ne sont que faiblement reliés à l'EO (Billingsley & Cross, 1992; Jans, 1989). La satisfaction au travail, par contre, se trouve corrélée positivement à l'EO (Barone et al, 1988; Martelli, Water & Martelli, 1989; St-Pierre, 1986). Bien que certaines recherches

considèrent la satisfaction au travail comme un antécédent de l'EO (Angle & Perry, 1983 et Ivancevich, 1985: voir St-Pierre, 1986), ce genre d'études ne démontrent pas la position exacte de la satisfaction au travail par rapport à l'EO.

Les caractéristiques de l'organisation, comme la taille, le type (public ou privé), la bureaucratisation et la syndicalisation apparaissent comme des variables qui sont peu liées à l'EO (St-Pierre, 1986). Par contre, les caractéristiques de l'emploi, comme la variabilité des habiletés nécessaires à la réalisation de la tâche, l'identité et la signification des tâches, l'autonomie au travail et la rétroaction des supérieurs, c'est-à-dire l'information quant à l'efficacité du travail accompli, sont tous des facteurs qui sont corrélés positivement avec l'EO (Leither, 1988; St-Pierre, 1986).

Bien que ces recherches donnent des informations de type corrélationnel avec d'autres variables, elles nous informent peu sur les facteurs qui peuvent influencer l'engagement dans l'organisation. Encore une fois, comme Morrow (1983) le mentionnait dans sa revue de littérature, il faudrait augmenter la recherche sur l'EO utilisé comme variable dépendante. Aujourd'hui, même si les recherches ont quelque peu augmenté en ce sens, elles amènent peu de résultats probants.

1.2) Les éducatrices en garderie et l'engagement

Comme variable indépendante, c'est-à-dire comme influençant certains comportements au travail, il apparaît que l'engagement dans le travail peut être très utile pour une plus grande compréhension des comportements dans les milieux de travail.

D'un autre côté, lorsqu'on tient compte des effets de l'engagement sur les comportements et attitudes au travail, en particulier sur le roulement de personnel, on est en droit de se questionner sur les facteurs qui pourraient l'influencer positivement. Pour certaines organisations, le fait de perdre du personnel peut s'avérer plus ou moins dramatique, mais lorsqu'on pense aux garderies il en est autrement.

Dans le milieu des garderies, l'instabilité du personnel est reconnue pour ses effets négatifs et perturbateurs sur le développement de l'enfant (Long & Garduque, 1987; Phillips & Howes, 1987). La stabilité s'avère être une ressource importante car plutôt que de dépenser leur temps à entraîner du nouveau personnel, les éducatrices le consacrent davantage à l'amélioration des soins aux enfants (Clarke-Stewart, 1977; McClelland, 1986).

Malheureusement, lorsqu'on s'attarde à la littérature sur les éducatrices en garderies, on se rend à la triste évidence que le roulement de personnel et les intentions de quitter sont très élevés chez cette population. En effet, au Québec, seulement 43.1% des éducatrices ont la ferme intention de demeurer dans ce domaine de travail (Pelletier, 1988).

Dans le même sens, aux États-Unis, seulement 42% des éducatrices désirent poursuivre dans ce domaine (Stremmel, 1991). Ces chiffres montrent le problème de stabilité du personnel en garderie et comme le mentionne Fleisher (1985), il est nécessaire de comprendre ce qui influence ce haut pourcentage d'intention de quitter, de désengagement. Sachant que les personnes qui entretiennent des cognitions de retrait de la carrière sont beaucoup moins engagées dans leur travail, on doit aussi se demander qui sont les éducatrices engagées, c'est-à-dire celles les plus susceptibles de poursuivre leur carrière en garderie.

Il est intéressant de mentionner que plusieurs chercheurs se sont attardés à la satisfaction au travail pour tenter d'expliquer le roulement de personnel de cette population. De telles recherches ont fait voir que les conditions de travail sont des sources d'insatisfaction et amènent les éducatrices à quitter leur travail (McClelland, 1986; Phillips & Howes, 1987; Whitebook, Darrah & Friedman, 1982). En particulier, la revue de littérature de McClelland (1986) sur la satisfaction au travail des éducatrices en garderie indique que les facteurs extrinsèques, comme le salaire et les opportunités de promotion semblent être insatisfaisants. Améliorer les conditions de travail, donc la satisfaction au travail, contribuerait à réduire le roulement de personnel. Pourtant, comme le mentionnent Whitebook et ses collaborateurs (voir Stremmel, 1991), il faut se rappeler que la satisfaction au travail reflète des réponses affectives sur des facettes spécifiques du travail qui ignorent largement les considérations d'intention comme celle de quitter; en contraste, l'engagement reflète l'attitude de vouloir rester ou de quitter le travail tout comme la carrière. D'ailleurs, Webb (1989) a montré que les éducatrices engagées sont satisfaites avec plusieurs aspects de leur travail et perçoivent les caractéristiques de leur travail comme motivantes et significatives.

Il semble aussi évident pour d'autres chercheurs (Arnold & Friedman, 1982; Hom, Katerberg & Hulin, 1978; Lee & Mowday, 1987; Stremmel, 1991) que la meilleure façon pour prédire le roulement de personnel est l'intention de quitter et non la satisfaction au travail. Aussi, selon Kreuger, Lauerman, Graham et Powell (1986), ces recherches sur la satisfaction au travail sont très limitatives et ne permettent pas d'identifier les facteurs qui poussent certaines éducatrices à vouloir continuer dans ce domaine de travail. Autrement dit, il est important de chercher quels sont les facteurs qui influencent l'engagement des éducatrices dans leur travail.

Certains auteurs ont tenté de vérifier l'influence d'une formation en petite enfance sur les comportement et les attitudes des éducatrices face aux enfants et à leur travail (Berk, 1985; Fleisher, 1985; Kinney, 1987). Les résultats de ces recherches font voir que la formation semble avoir une grande influence sur le développement des enfants et sur la façon dont les éducatrices perçoivent et réalisent leur travail. Même si les auteurs ne mesurent pas nécessairement l'engagement des éducatrices dans leur travail, il apparaît que celles détenant une formation en petite enfance s'impliquent et s'engagent d'une façon beaucoup plus positive dans leur travail et entretiennent beaucoup moins de cognitions de retrait de leur carrière que celles qui ne possèdent pas de formation.

Afin de comprendre comment la formation peut influencer l'engagement, nous mettrons donc en évidence les recherches qui se sont attardées à la formation des éducatrices en garderies. D'autre part, il est important de présenter un bref historique de l'implantation des garderies au Québec et de la réglementation sur la formation académique du personnel. Enfin, il est nécessaire de présenter les objectifs d'une telle formation et

d'exposer les résultats des différentes recherches sur les conséquences de la formation sur l'enfant et sur les attitudes des éducatrices au travail.

1.3) Historique et formation des éducatrices en garderie

Au début des années 1970, avec la hausse importante de retour au travail des femmes ayant des enfants d'âge préscolaire, on voit le nombre des garderies se multiplier. À cette période, les garderies ne sont pas nécessairement vues comme un bonne chose, mais plutôt comme un service assurant une sécurité pour les familles qui n'ont pas d'autres choix (Lyon & Canning, 1990). Malgré ce point de vue de plus en plus de parents se rendent pourtant compte qu'elles deviennent une nécessité. À cette époque, la qualité des services offerts n'est pas très uniforme; les membres du personnel des garderies ne possèdent pas, pour la majeure partie, de formation dans le domaine de la petite enfance, comme dans d'autres milieux éducationnels telles les maternelles, les prématernelles ou encore les écoles publiques primaires. Aucune loi ne régit les garderies que ce soient au niveau de la formation des éducatrices, du ratio éducatrice-enfants, ou du fonctionnement interne des garderies. Les garderies s'implantent et tentent de subsister par leurs propres moyens; mais les quelques subventions gouvernementales et la contribution des parents ne permettent pas toujours d'offrir des services de grande qualité.

Vers la fin des années 1970, on voit naître au Québec L'Office des Services de Garde à l'Enfance (OSGE). Celui-ci a comme mandat d'uniformiser les soins donnés aux enfants dans les garderies et de fournir aux parents utilisateurs un service de qualité (Proulx, 1989). C'est aussi le début des subventions d'aide financière aux parents et aux

garderies. Les garderies qui demandent un permis d'opération à l'OSGE doivent alors par le fait même répondre aux exigences et aux lois mises sur pied par celui-ci.

Par ailleurs, en même temps que les garderies se multiplient et que leur fonctionnement s'organise, l'intérêt sur la qualité des soins qu'on y offre augmente et les conséquences de ces soins sur le développement futur de l'enfant font l'objet d'attention. Bien que l'importance de préparer un personnel compétent soit reconnue par plusieurs chercheurs et professionnels en petite enfance, la formation du personnel en garderie est encore très variée. D'un côté, il y a ceux qui croient qu'une formation académique spécialisée n'est pas nécessaire et que les comportements efficaces des éducatrices seront appris par un entraînement direct auprès des enfants (Granger & Gleason, 1981; Jones & Hamby, 1981; Ward, 1976: voir Berk, 1985). D'un autre côté, il y a ceux qui croient que l'efficacité d'un tel «entraînement» pratique est lourdement dépendante de l'étendue des connaissances et des sophistications cognitives de l'éducatrice (Berk & Berson, 1981; Berson & Sherman, 1976) c'est-à-dire de sa formation académique préalable.

On peut aussi attribuer cette variabilité à des facteurs d'ordres politiques et économiques. Certains administrateurs et bureaucrates semblent alors totalement incapables de voir l'importance d'une formation pour les éducatrices et affirment que n'importe quelle personne avec une petite touche d'affection et quelques notions pratiques peut réaliser ce travail (Austin, 1981). Encore aujourd'hui, comme le mentionnent Lyon et Canning (1990), le manque d'une identité claire pour cette profession et la perception de la société sur la valeur et la nature de ce travail, font que le statut d'éducatrice en garderie est peu valorisé. En somme, reconnaître les garderies comme un service à la

communauté, et les éducatrices comme des professionnelles au même titre que les professeurs ou les médecins, serait trop coûteux dans le contexte économique actuel.

Malgré le fait que certains ne croient pas encore aux bienfaits d'une formation pour la pratique d'éducatrices en garderie, et que bon nombre de personnes considère ces travailleuses comme de simples gardiennes d'enfants, depuis une dizaine d'années on peut voir que de nombreux programmes de formation et de perfectionnement ont été mis sur pied afin de former un personnel compétent et d'uniformiser les soins offerts aux enfants.

Étant donné l'importance dans le cadre de cette étude, de comprendre ce qu'est une formation en garderie, exposer les objectifs de cette formation constitue une façon d'en montrer la spécificité et la pertinence par rapport à d'autres types de formation.

1.3.1) Types de formation

En 1983, l'Office des Services de Garde à l'Enfance du Québec (OSGE) s'appuyant sur des études démontrant la pertinence toute particulière d'une formation dans le domaine de la petite enfance et du développement de l'enfant, a jugé nécessaire de s'assurer de la présence, dans chaque garderie, de personnes formées spécifiquement pour ce milieu. L'extrait suivant de Proulx(1988; p. 2) le montre:

Le règlement sur les services de garde en garderie exige des qualifications particulières d'au moins un membre du personnel de garde sur trois et stipule que lorsque le nombre de membres du personnel est inférieur à trois, au moins

un de ces membres doit posséder les qualifications suivantes: 1: avoir un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation en services de garde (anciennement techniques de garderie) ou dans un secteur connexe ou un certificat en techniques d'éducation en service de garde ou détenir un diplôme universitaire en éducation préscolaire, en psychologie avec spécialisation en développement de l'enfant ou dans un secteur approprié; 2: avoir une expérience pertinente d'au moins trois années auprès de groupes d'enfants d'âge préscolaire dans un service de garde, un établissement ou une institution; toutefois, après un délai de cinq ans après l'entrée en vigueur du présent règlement, cette personne devra également être détentrice d'une attestation d'études collégiales en techniques d'éducation en services de garde. (voir Appendice A)

On le voit, par ce règlement officiel, lorsqu'on parle de formation pour les éducatrices en garderie au Québec, il devient dès lors essentiel de penser à une formation spécifique plutôt qu'à d'autres formations reliées de plus ou moins près au travail en garderie. Ces autres formations comme celles en éducation spécialisée, en enfance inadaptée, en orthopédagogie ou en enseignement primaire, pourtant près de l'enfance, nécessitent d'ailleurs des cours complémentaires pour être reconnues par l'OSGE car, comme on le verra dans ce qui suit, la formation ne vise pas simplement le travail auprès des enfants, mais nécessitent aussi une compétence d'intervention avec les parents et les autres adultes du milieu des garderies

1.3.2) Les objectifs de formation

Comme suggéré, c'est par le contenu et les objectifs de formation qu'on peut, peut-être, le mieux apprécier la spécificité et l'étendue d'une formation aux techniques d'éducation en services de garde. Voyons donc succinctement en quoi consiste cette formation, alors qu'à l'Appendice B de ce mémoire on en trouvera la description détaillée.

1) En ce qui a trait à l'enfant, il s'agit: de connaître les différentes étapes et particularités propres au développement social, affectif, physique et intellectuel de l'enfant; de planifier, d'organiser et d'évaluer les activités visant le développement global de l'enfant; de connaître et s'habiliter à travailler avec les divers outils disponibles pour favoriser ce développement; de développer des attitudes favorisant le contact et le développement socio-affectif des enfants; d'analyser l'impact de situations particulières (perte, deuil, divorce, déménagement, etc.) sur le développement socio-affectif de l'enfant et de s'habiliter à intervenir efficacement; d'identifier et d'analyser les attitudes et comportements manifestés par l'enfant ayant des besoins spéciaux ou en difficulté; d'inventorier et d'appliquer des mesures concrètes pour prévenir, dépister et corriger différents problèmes rencontrés par certains enfants en milieu de garde; d'observer les attitudes d'un enfant ou d'un groupe d'enfants et d'en faire une lecture propre à permettre une action efficace et d'en transmettre un rapport s'il y a lieu.

2) En ce qui a trait aux parents, il s'agit: de connaître la dynamique du couple et de la famille; d'aider les parents à faire face aux situations vécues avec l'enfant, et de s'habiliter à intervenir auprès d'eux; de communiquer clairement les informations propres à l'enfant.

3) En ce qui a trait aux autres travailleurs, il s'agit: de connaître les phénomènes qui régissent un groupe de travail et de maîtriser des habiletés d'intervention au sein de ce groupe; de développer un esprit critique face à ses propres comportements et à ceux des autres adultes dans des groupes en milieu de garde. Il importe aussi de connaître les différents organismes qui peuvent intervenir auprès d'enfant ou de famille en difficulté.

Ces objectifs de formation, comme on peut le voir, démontrent bien que la tâche d'éducatrice en garderie est beaucoup plus complexe qu'on ne le laisse souvent croire. En 1988, certes le règlement de l'OSGE souhaitait donc que les éducatrices aient une formation reconnue mais en 1991, ce n'est encore que 54,2% de ces travailleuses qui ont une telle formation (Drolet, 1991).

Afin de démontrer toute l'importance d'une formation en petite enfance pour oeuvrer en garderie, il s'avère maintenant essentiel de présenter les résultats des recherches qui ont voulu vérifier l'influence d'une telle formation sur les enfants ainsi que sur les éducatrices elles mêmes et certains de leurs comportements au travail.

1.3.3) L'influence de la formation en garderie sur l'enfant

De façon générale, les grandes études américaines (Grotberg, Chapman & Lazar, 1971; voir Berk, 1985; Prescott, Jones & Kritchersky, 1972) soulignent que les caractéristiques individuelles des personnes travaillant auprès des jeunes enfants ont une influence sur leur développement. Ruopp et ses collaborateurs (1979) appuient également cette idée et soutiennent que la formation du personnel est un des premiers critères en importance pour évaluer la qualité des garderies. Les résultats de leur vaste étude menée auprès de 67 garderies à travers les États-Unis indiquent en effet un lien positif entre la formation du personnel et le développement de l'enfant. En fait, il ressort de cette recherche que les enfants qui sont sous les soins d'un personnel formé spécifiquement en petite enfance réussissent mieux dans les tests, sont plus coopératifs, plus attentifs aux tâches et aux activités et sont moins isolés.

Toujours dans le même sens, d'autres études (Berk, 1985; Howes, 1983; Jacobson & Owen, 1987) indiquent une relation positive entre les comportements des éducatrices envers les enfants et les différents niveaux d'éducation de ces dernières. Dans ces études, les éducatrices formées en petite enfance démontrent significativement plus de gestes éducatifs et de comportements d'encouragement, d'encadrement, de réconfort, de sensibilité envers les enfants que celles qui ne détiennent pas de formation, alors que ces dernières exercent quant à elles beaucoup plus de comportements restrictifs face aux enfants.

Enfin, Snider et Fu (1990) se sont intéressées à évaluer les connaissances de l'éducatrice sur le développement d'une pratique adéquate. Elles démontrent que les éducatrices ayant une formation en petite enfance obtiennent un résultat significativement plus élevé sur la «Mesure de connaissances pratiques appropriées au développement de l'enfant» (*MKDAP: Measure of Knowledge of Developmentally Appropriate Practice*) que celles n'ayant pas cette formation. En fait, pour ce qui est de l'influence d'une formation en enfance sur la qualité des soins donnés aux enfants, il apparaît assez clairement que le fait de connaître le développement de l'enfant, les besoins spécifiques aux différents stades de leur développement et l'impact des interventions sur l'enfant, favorise chez ce dernier le développement de bonnes habiletés. Il est intéressant de souligner qu'à travers cette étude, l'effet de la formation des éducatrices sur le développement des habiletés de l'enfant est d'autant plus intéressant si l'on considère que la variable expérience de l'éducatrice était pour sa part en faible corrélation avec le développement des habiletés chez l'enfant. Somme toute, il apparaît que la formation soit un des plus importants facteurs déterminant la qualité de l'environnement de la garderie et ses effets sur l'enfant.

1.3.4) L'influence de la formation sur les comportements et les attitudes des éducatrices face au travail.

Si l'on considère le niveau de responsabilité qu'implique ce travail, la préparation à la pratique d'éducatrice en garderie est importante à plusieurs niveaux. Il ne s'agit pas seulement en effet de surveiller pendant quelques heures l'enfant, mais bien de lui fournir des soins pendant des journées entières, des semaines et même des années. De plus, avec toutes les connaissances acquises sur l'importance de l'enfance dans la vie d'un individu, il est important que les éducatrices, qui deviennent les substituts parentaux, puissent fournir aux enfants non seulement un milieu favorable à leur développement, mais aussi les interactions propres à favoriser ce développement. Il devient primordial que les éducatrices soient aptes à comprendre et à intervenir adéquatement dans les situations rencontrées. Elles doivent, en d'autres termes, être préparées à faire face aux exigences de la profession.

La formation des éducatrices semble amener beaucoup d'éléments positifs dans la réalisation de leur travail et aussi dans la perception qu'elles ont de ce dernier. L'étude de Berk (1985) démontre qu'il existe chez les éducatrices formées en petite enfance une relation positive, entre la satisfaction intrinsèque éprouvée et les comportements envers les enfants, significativement plus élevée que chez celles qui n'en possèdent pas. Comme on a pu le voir plutôt, les éducatrices non formées présentent beaucoup plus de comportements restrictifs comme la punition, l'autorité. Il apparaît que ces comportements restrictifs, intrinsèques à la personne, procurent un faible niveau de satisfaction. Mullis, Ellett et Mullis (1986) abondent dans le même sens en démontrant que les éducatrices formées en petite enfance éprouvent beaucoup plus de satisfaction dans

différents aspects de leur travail que celles qui ont une formation autre. En effet, elles affichent une plus grande satisfaction en ce qui a trait aux relations et aux échanges avec les autres travailleuses ainsi que par rapport à la possibilité de participer à la gestion de leur garderie.

Il ressort aussi que la formation permet de meilleures interactions avec les autres adultes du milieu impliqués auprès de l'enfant, soit les autres éducateurs et les parents (Mullis, Ellett & Mullis, 1986; Prescott & al, 1972 ; Ruop et al, 1979). Dans leur étude, Mullis, Ellett & Mullis (1986) font ressortir que les éducatrices formées ont une meilleure capacité de collaboration et de concertation pour trouver des solutions tant au niveau des problèmes éducatifs qu'au niveau des problèmes dans l'organisation du travail. D'ailleurs, il semble que les éducatrices formées s'impliquent d'avantage au niveau de leur organisation et des buts de cette dernière (Berk, 1985; Pence & Goelman, 1991). En somme, elles semblent avoir un langage commun pour partager davantage les expériences vécues.

La formation amène aussi de meilleures interactions avec les parents. On sait, par exemple que les éducatrices doivent observer les enfants et transmettre des rapports structurés de ces observations aux parents, pour les informer des acquisitions ou des difficultés rencontrés par leurs enfants. Elles possèdent aussi certaines techniques pour prévenir ou résoudre les problèmes rencontrés par l'enfant. Elles sont informées des ressources disponibles dans le milieu des garderies et sont ainsi prêtes à accompagner les parents dans certaines démarches. On peut donc voir que lorsque l'éducatrice formée

rencontre certains problèmes, elle sait qu'il existe des ressources pour y faire face. Elle s'avère être une très bonne accompagnatrice autant pour l'enfant que pour les parents.

Dans une étude traitant des personnes qui administrent et gèrent une garderie, Austin et Morrow (1986) démontrent que celles qui ont une formation dans le domaine de l'enfance sont beaucoup moins inquiètes dans leur rôle que celles qui n'en possèdent pas. Mis à part l'inquiétude, le manque de formation semble aussi une raison fréquemment évoquée pour quitter le travail en garderie (Berk, 1985; Eheart & Leavitt, 1986; Mullis et al, 1986; Pence et Goelman, 1991; Pierburg, 1984). D'ailleurs, Mullis et al (1986), recommandent l'augmentation de la formation en cours d'emploi pour tenter de réduire le roulement de personnel dans les garderies. Dans le même sens, Fleisher (1985), en tentant d'identifier les stratégies pour réduire le roulement de personnel dans les garderies suggère que la formation et la supervision sont des déterminants majeurs du roulement car le personnel non formé montre un grand besoin de formation et de supervision dans sa pratique. Le manque de connaissance et de ressources pour faire face aux différentes situations rencontrées avec les enfants amène souvent ces travailleuses à se sentir impuissantes à réaliser leur travail correctement et à penser de quitter ce domaine de travail. Si l'on se rappelle que la stabilité du personnel constitue une variable importante associée au développement des enfants (Long et Garduque, 1987; Phillips et Howes, 1987), et que cette stabilité est liée au fait de se sentir compétent à résoudre les difficultés rencontrées dans la pratique, il apparaît essentiel de préparer et de former adéquatement les éducatrices en garderie et de maintenir leur formation à un bon niveau.

En résumé, les recherches, à l'heure actuelle semblent démontrées une certaine influence de la formation sur le développement des enfants. Il faut aussi considérer le fait que la formation semble influencer considérablement la façon dont l'éducatrice perçoit et réalise son travail en se rappelant, que dans les travaux de Fleisher (1985), l'absence de formation suscitait chez les éducatrices un sentiment d'incompétence à réaliser leur tâche. Berk (1985) quant à elle, constatait qu'une grande satisfaction intrinsèque apparaît chez les éducatrices formées. Par la formation, l'éducatrice acquiert les connaissances, les habiletés et la pratique pour faire face à son travail. Lorsqu'elle fait un choix professionnel et s'y prépare par une bonne formation, elle exprime et réalise ainsi une préférence personnelle et de ce fait s'engage dans une profession susceptible de lui apporter satisfaction.

L'effort de cette recherche est donc fait dans la perspective d'éclairer l'influence de la formation reconnue et spécifique sur l'engagement. Elle permettra d'infirmier ou de confirmer le fait que les éducatrices en garderie ayant reçu une formation spécifique sont les plus susceptibles de maintenir leur carrière dans ce domaine, laquelle attitude, pouvons-nous dire, assure la continuité et les compétences nécessaires pour dispenser de meilleurs soins aux enfants.

1.4) Hypothèses de recherche

Hypothèse 1: Une différence significative est attendue entre le niveau d'engagement dans la carrière chez les éducatrices en garderie possédant une formation reconnue par l'Office des Services de Garde à l'Enfance et celles ne possédant pas cette formation.

Hypothèse 2: Une différence significative est attendue entre le niveau d'engagement dans l'organisation chez les éducatrices en garderie possédant une formation reconnue par l'Office des Services de Garde à l'Enfance et celles ne possédant pas cette formation.

Hypothèse 3: Une différence significative est attendue entre le niveau d'implication dans le travail chez les éducatrices en garderie possédant une formation reconnue par l'Office des Services de Garde à l'Enfance et celles ne possédant pas cette formation.

Hypothèse 4: Une différence significative est attendue entre le niveau des cognitions de retrait de la carrière chez les éducatrices en garderie possédant une formation reconnue par l'Office des Services de Garde à l'Enfance et celles ne possédant pas cette formation.

Chapitre 2

Méthode

Ce deuxième chapitre a pour objet de présenter la méthode mise de l'avant pour la vérification des hypothèses à l'étude. Tour à tour seront abordés la description de l'échantillon, des instruments de mesure utilisés et de la procédure appliquée pour recueillir les données.

2.1) Sujets

La population cible à l'étude est celle des éducatrices en garderie. L'échantillon est composé à partir de douze garderies de la région 04, soit la Mauricie. Chacune des garderies participantes possède un permis d'opération de l'Office des Services de Garde à l'Enfance du Québec et opère sans but lucratif.

Les sujets ont été recrutés sur une base volontaire et détenaient un poste régulier à temps plein ou partiel dans leur garderie. Un total de 91 questionnaires a été distribué, 77 ont été complétés et renvoyés. Aucun questionnaire n'a dû être rejeté.

Comme le milieu des garderies en est un constitué presque exclusivement de femmes, l'échantillon représente bien cette population et se compose de 76 femmes et 1 homme, pour un total de 77 sujets. L'âge moyen des participantes est de 31 ans ($s = 7,53$).

Les sujets mariés ou vivant en union de fait représentent 56% (n = 43) de l'échantillon, les célibataires 40% (n = 31) et ceux qui sont divorcés 4% (n = 3). Cinquante-sept pourcent (n = 44) n'ont pas d'enfants et 43% (n = 30) ont entre un et trois enfants.

Le nombre moyen d'années d'expérience est de 5.34 ans ($s = 4.16$), le minimum étant de 1 an et le maximum de 17 ans. La majorité des sujets soit 82% (n = 63) travaille toujours auprès du même groupe d'enfant tandis que 18% (n = 14) oeuvrent auprès de différents groupes.

Le revenu annuel des éducatrices se répartit comme suit: 6.5% (n = 5) gagnent moins de 10,000 dollars annuellement, 33,8% (n = 26) ont un revenu de situant entre 10,000 et 14,999 dollars, 36,4% (n = 28) entre 15,000 et 19,999, 18,2% (n = 14) entre 20,000 et 24,999 dollars et 1,3% (n = 1) entre 25,000 et 30,000 dollars. Enfin, 3,9% (n = 3) n'ont pas complété la question relative au revenu annuel.

Dans un premier temps, les sujets ont été regroupés selon leur formation initiale, plus spécifiquement selon la formation acquise avant leur entrée dans le milieu des garderies. 32,5% (n = 25) possédaient une formation reconnue par l'OSGE au moment où elles sont entrées dans une garderie, 27,3% (n = 21) ont acquis une formation reconnue par l'OSGE après leur entrée dans ce milieu. Finalement 40,3% (n = 31) ne possèdent pas de formation reconnue par l'OSGE.

Selon leur formation scolaire actuelle, les sujets ont été dans un second temps départagés en deux catégories; formation reconnue par l'OSGE, formation non reconnue par l'OSGE. La formation reconnue par l'OSGE regroupe 46 sujets. En ce qui regarde la formation non reconnue par l'OSGE, elle rassemble 31 sujets.

2.2) Matériel

Le matériel utilisé comprend un questionnaire de renseignements généraux, un questionnaire d'Engagement dans le Travail constitué des échelles d'engagement dans la carrière, d'engagement dans l'organisation, d'implication dans le travail, et un questionnaire de cognitions de retrait de la carrière. Chacun de ces éléments est décrit dans ce qui suit.

2.2.1) Questionnaire de renseignements généraux

Ce questionnaire a été élaboré afin de recueillir les informations servant à préciser le statut des sujets en ce qui a trait aux variables suivantes; le sexe, l'âge, le statut civil, le nombre d'enfants, le revenu, la formation scolaire, la garderie d'emploi, le nombre d'années d'expérience, c'est-à-dire le temps de travail accumulé en garderie, ainsi que l'âge du groupe d'enfants avec lequel le sujet travaille régulièrement. Ce questionnaire permettait principalement de dresser le portrait de l'échantillon et de vérifier si les variables statut civil et revenu pouvaient influencer certaines facettes de l'engagement comme le démontrent

quelques études (Curbow, 1990; Koslowsky. 1987). Les questions relatives à la formation servaient à constituer les deux groupes de sujets et permettaient de vérifier les hypothèses à l'étude.

2.2.2) Le Questionnaire d'Engagement dans le Travail

Le Questionnaire d'Engagement dans le Travail de Blau (1989) est composé de 25 items qui se répartissent en trois échelles distinctes, soient celles de l'engagement dans la carrière (EC), l'engagement dans l'organisation (EO) et l'implication dans le travail (IT). Les différentes échelles sont respectivement représentées dans le questionnaire par les items 1 à 7, 8 à 16, 17 à 25.

L'échelle d'Engagement dans la Carrière est constitué d'un ensemble d'items opérationnalisant l'engagement occupationnel, l'engagement professionnel et l'orientation de carrière. L'Échelle d'Engagement dans l'Organisation est une version abrégée de la mesure de Porter et al. (1976) laquelle comportait quinze items et mesurait aussi des intentions de retrait. Blau après analyse n'utilise que neuf items pour mesurer l'EO. Quant aux items servant à mesurer l'Implication dans le Travail, ils sont en parties inspirés de Kanungo (1982) qui lui-même s'était basé sur la mesure originale d'implication dans le travail élaborée par Lodahl et Kejner (1965). Cette dernière mesure n'est plus utilisée car elle comportait des problèmes de stabilité.

Pour chacun des items, le sujet doit répondre sur une échelle de 1 à 5 (1 = fortement en désaccord, 5 = fortement en accord). Le résultat est calculé séparément pour chacune des échelles. À l'échelle d'EC, le sujet peut obtenir un minimum de 7 points et un maximum de 35 points tandis qu'à celles de l'EO et de l'IT le score peut varier entre 9 et 45. Plus le résultat est élevé, plus la personne est engagée ou impliquée.

2.2.2.1) Validité du Questionnaire d'Engagement dans le Travail

En ce qui a trait à l'analyse d'items des trois échelles du questionnaire, les corrélations entre chacun des items et le reste de leur échelle respective suggèrent une bonne homogénéité. Ainsi en 1985 dans une étude longitudinale, Blau démontre des corrélations au temps 1 et au temps 2 variant de 0,34 à 0,76 (T1) et de 0,31 à 0,76 (T2) pour l'EC, de 0,36 à 0,65 (T1) et de 0,33 à 0,69 (T2) pour l'EO, de 0,46 à 0,81 (T1) et de 0,46 à 0,80 (T2) pour l'IT. Dans une seconde étude (Blau, 1989), les corrélations varient entre 0,36 et 0,75 pour l'EC, 0,44 et 0,90 pour l'IT et 0,36 et 0,66 pour l'IT.

Pour ce qui touche à la validité discriminante des trois échelles du questionnaire, l'échelle d'EC s'est avérée être en relation significative avec la mesure de Cognitions de Retrait de la Carrière (Blau, 1985a) qui se veut une mesure d'intention de quitter la carrière et un prédicteur signifiant du roulement de personnel. Ainsi, dans une première étude (Blau, 1985a), l'indice de Cognitions de Retrait de la Carrière entre en relation significative avec l'échelle d'EC ($r = -0,41$, $p < 0,01$). Dans une seconde étude (Blau, 1988) une relation

similaire est observée ($r = -0,36$; $p < 0,01$). Les échelles d'EO et d'IT se sont avérées quant à elles en relation significative avec la mesure de Cognitions de Retrait du Travail de Mobley (1977) qui se veut elle aussi une mesure d'intention de quitter le travail et un excellent prédicteur du roulement de personnel. Ainsi, l'indice de Cognitions de Retrait du Travail entre en relation significative avec l'échelle d'EO ($r = -0,16$, $p < 0,05$) et avec l'échelle d'IT ($r = -0,17$, $p < 0,05$). Une deuxième étude démontre des relations similaires ($r = -0,21$ $p < 0,05$) pour l'EO et l'IT.

2.2.2.2) Fidélité du Questionnaire d'Engagement dans le Travail

En ce qui concerne la fidélité, le Questionnaire de l'ET dans sa version anglaise se révèle être un instrument qui est stable dans le temps. Comme le démontre Blau (1985a), à l'aide de la méthode test-retest, le questionnaire obtient des coefficients de fidélité après sept mois de 0,67 pour l'échelle d'engagement dans la carrière, de 0,74 pour l'échelle d'engagement dans l'organisation et de 0,63 pour l'échelle de l'implication dans le travail.

En utilisant un échantillon d'infirmières lors d'une étude longitudinale, Blau (1985a) trouve que la consistance interne des différentes échelles du questionnaire est respectivement au temps 1 et au temps 2 de 0,87 et 0,85 (EC), 0,89 et 0,88 (EO), 0,74 et 0,79 (IT).

Des données additionnelles supportant la fidélité du questionnaire ont été trouvées par Blau (1988) en utilisant deux différents échantillons; un premier composé de superviseurs

dans une compagnie de journaux et un second constitué d'employés de bureaux d'une compagnie d'assurance. La consistance interne à chacune des échelles était pour chacun de ces groupes de 0,83 et 0,84 (EC), 0,88 et 0,82 (EO), 0,80 et 0,76 (IT).

En ce qui a trait à la version française, avec l'autorisation de l'auteur, le questionnaire d'Engagement dans le Travail a été traduit pour les fins de cette étude. L'indice de cohérence interne de la mesure obtient un coefficient alpha de Cronbach de 0,82 pour l'engagement dans la carrière et l'implication dans le travail, et de 0,85 pour l'engagement dans l'organisation. Dans le cadre d'une seconde étude (Racine, 1993), il obtient des coefficients alpha de Cronbach de 0,78 (EC), de 0,79 (IT) et de 0,70 (IT).

À la lumière des informations précédentes, les trois échelles du questionnaire d'Engagement dans le Travail s'avèrent donc des instrument valides et fidèles mesurant le concept multidimensionnel de l'engagement dans le travail.

2.2.3) Le Questionnaire de Cognitions de Retrait de la Carrière

Les cognitions de retrait de la carrière (CRC) sont mesurées en utilisant une échelle de trois items parallèle à l'échelle des cognitions de retrait du travail de Mobley (1977), mais utilisant le mot "champ" plutôt que le référent "travail". Les trois items sont (1) je pense à quitter le champ des garderies; (2) à l'heure actuelle, je regarde d'autres champs d'emploi; (3) j'ai l'intention de quitter le champ des garderies. Chaque item est coté sur une échelle de 5

points (1 = fortement en désaccord, 5 = fortement en accord). Plus le sujet obtient un résultat élevé, plus il entretient de cognitions de retrait de sa carrière. Les travaux de Blau (1985a, 1988) ont démontré qu'il s'agit d'un instrument fiable et possédant une bonne validité discriminante de l'échelle de Cognitions de Retrait du Travail. Par exemple, Blau (1985a) trouve que l'échelle de CRC a un coefficient de consistance interne de 0,67 au temps 1 et de 0,71 au temps 2, avec un coefficient de fidélité test-retest de 0,57. La corrélation entre l'échelle de CRC et celle des cognitions de retrait du travail est de 0,40 au temps 1 et de 0,45 au temps 2. Bien que ces deux concepts soient reliés, les cognitions de retrait du travail et celles de la carrière sont deux concepts distincts.

En terme de validité convergente, l'échelle de CRC démontre une relation négative significative avec l'Engagement dans la Carrière ($r = 0,33$, $p < 0,01$) qui se veut une mesure de l'attitude envers sa carrière ou sa profession. Dans le même sens, l'échelle des CRC entre en relation directe avec le roulement de personnel ($r = 0,38$ $p < 0,01$) (Blau, 1989).

En ce qui a trait à la version française, le questionnaire d'Engagement dans le Travail a été traduit, avec l'autorisation de l'auteur, pour les fins de cette étude. L'indice de cohérence interne de la mesure obtient un coefficient alpha de Cronbach 0,94. Dans une seconde étude (Racine, 1994), il obtient un coefficient de 0,74.

2.3) Procédure

Un premier contact téléphonique a été fait auprès de la directrice ou de la coordonnatrice de chacune des garderies afin de présenter l'idée générale de la recherche. Un rendez-vous a été fixé quelques jours plus tard pour solliciter la participation volontaire des éducatrices et remettre à chaque sujet une enveloppe contenant les questionnaires. Les sujets ont été sélectionnés en fonction de leur formation académique afin d'obtenir un nombre représentatif de chacun des deux groupes à l'étude. Un feuillet d'information générale était inclus dans l'enveloppe afin d'informer chacun des participants des consignes à suivre pour compléter les questionnaires, ainsi que pour les informer sommairement du but de la recherche. Lors de cette première rencontre, un deuxième rendez-vous a été fixé deux semaines plus tard pour la cueillette des questionnaires. Les questionnaires étaient anonymes, assurant ainsi la confidentialité des réponses. Les sujets ont complété les questionnaires individuellement. Lorsque le tout était complété, ils utilisaient une enveloppe-retour qu'ils remettaient à la responsable de la garderie. Les questionnaires ont ensuite été recueillis dans chacune des garderies.

Chapitre 3

Résultats

Ce troisième chapitre a pour objet de présenter les résultats obtenus. Cette présentation des résultats se divise en trois parties; la première est constituée des statistiques descriptives relatives aux principales variables à l'étude; la deuxième aborde certaines relations observées entre les variables mesurées et la troisième détaille les résultats nécessaires à la vérification des hypothèses de recherches. Tous les calculs statistiques ont été accomplis à l'aide de la version 4.0 du progiciel SPSS (SPSS Inc., 1990), sur l'ordinateur central IBM RISC/6000 de l'U.Q.T.R.

3.1) Analyses descriptives

Cette section a pour objectif de fournir la description statistique des variables dépendantes mesurées. Premièrement, les variables engagement dans la carrière, engagement dans l'organisation et implication dans le travail sont présentées. En deuxième lieu, la variable cognitions de retrait de la carrière est décrite.

3.1.1) La mesure d'engagement dans le travail

Les moyennes et les écarts-type des trois échelles du questionnaire d'engagement dans le travail, soient celle de l'engagement dans la carrière, de l'engagement dans l'organisation et de l'implication dans le travail sont de 24,83 ($s = 5,78$) à l'échelle d'EC, de 33,7 ($s = 5,69$) à l'échelle d'EO et de 25,58 ($s = 5,9$) à l'échelle d'IT.

Lorsque ces statistiques sont découpées pour chacune des douze garderies, les moyennes les plus faibles et les plus fortes à chacune des échelles sont respectivement de 19,37 ($\underline{s} = 4,27$) et 29,0 ($\underline{s} = 4,27$) pour l'EC, de 29,37 ($\underline{s} = 3,46$) et 39,7 ($\underline{s} = 2,78$) pour l'EO et de 21,25 ($\underline{s} = 3,33$) et 29,6 ($\underline{s} = 2,83$) pour l'IT. Comme le démontre le tableau 2, les deux mêmes garderies obtiennent toujours les résultats les plus élevés tandis que les résultats les plus faibles sont aussi toujours obtenus par la même garderie. Le tableau 3 présente les fréquences de la formation reconnue et non reconnue pour chacune des garderies.

3.1.2) La mesure de cognitions de retrait de la carrière

La moyenne et l'écart-type de la mesure de Cognitions de Retrait de la Carrière pour l'échantillon en entier sont de 7,10 ($\underline{s} = 3,75$). Lorsque ces statistiques sont découpées pour chacune des douze garderies, la moyenne la plus faible est de 4,33 ($\underline{s} = 1,75$) et la plus forte est de 10 ($\underline{s} = 4,00$). Encore une fois, ce sont les mêmes garderies qu'aux mesures d'engagement qui présentent les résultats les plus forts et les plus faibles.

3.2) Analyses corrélationnelles

Des corrélations (r de Pearson) furent effectuées sur chacune des variables dépendantes, les mettant ainsi en relation les unes avec les autres. Dans un second temps, des corrélations furent aussi effectuées entre la variable expérience et les différentes variables dépendantes.

Tableau 2

Moyenne et écart-type des 12 garderies aux échelles
d'engagement dans la carrière, d'engagement dans
l'organisation et d'implication dans le travail

Gard.	n sujets	Engage. Carrière \bar{X} s	Engage. Organis. \bar{X} s	Implic. Travail \bar{X} s
1	2	22,5 12,0	37,0 ,0	28,0 5,7
2	1	20,0	22,0	28,0
3	8	23,0 4,9	31,5 3,3	24,2 3,9
4	6	26,2 5,8	31,0 5,5	26,8 7,5
5	8	29,0 4,5	38,5 2,8	29,6 2,8
6	7	24,1 6,1	37,3 4,6	24,4 6,3
7	8	25,9 4,0	34,2 3,8	27,4 6,3
8	3	27,7 7,5	37,0 3,6	26,7 4,5
9	10	23,9 5,7	29,1 5,9	24,4 6,6
10	6	29,0 3,8	39,7 3,9	28,5 6,8
11	8	19,4 4,3	29,4 3,5	21,2 3,3
12	10	24,7 6,4	34,3 5,9	23,9 7,2

Tableau 3

Fréquences des formations reconnues et non-reconnues
pour les 12 garderies (N= 77)

Garderie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
F.R.	2	0	8	1	6	6	6	0	6	4	2	5
F.N.R.	0	1	0	5	2	1	2	3	4	2	6	5

F.R.: formation reconnue par l'OSGE

F.N.R: formation non reconnue par l'OSGE

3.2.1) Intercorrélations entre les variables dépendantes

Les résultats de l'analyse indiquent que l'engagement dans la carrière est en relation positive significative avec l'engagement dans l'organisation de même qu'avec l'implication dans le travail. Dans le même sens, ils démontrent une relation positive significative entre l'engagement dans l'organisation et l'implication dans le travail.

Les cognitions de retrait de la carrière sont en relation négative significative avec les différentes facettes de l'engagement dans le travail. Ainsi, plus l'individu est engagé dans la carrière, engagé dans l'organisation et impliqué dans le travail, moins il entretient de cognitions de retrait de la carrière.

Tableau 4

Intercorrélations entre les variables dépendantes (N = 77)

	Eng. carrière	Eng organis.	Impl. travail	Cog.ret.carrière
Eng. carrière		.57*	.59*	-.73*
Eng. organis.			.38*	-.40*
Impl. travail				-.36*
Cog.ret.carrière				

* $p < 0,01$

3.2.2) Relations entre l'expérience et les variables dépendantes

Comme le démontre le tableau 5, il n'existe pas de relation entre le nombre d'années d'expérience en garderie et l'engagement dans la carrière, l'implication dans le travail, les cognitions de retrait de la carrière. Par ailleurs, il existe une relation négative significative entre le nombre d'années d'expérience en garderie et l'engagement dans l'organisation.

Tableau 5

Intercorrélations entre l'EC, l'EO, l'IT, les CRC et le nombre d'années d'expérience en garderie (N = 77)

	Eng. Carrière	Eng. Organis.	Impli. Travail	Cog. Ret. Carr.
Expérience	-0,10	-0,35*	0,02	0,11

* $p < 0,01$

3.3) Analyses de variance

Une analyse de variance est effectuée afin de vérifier l'effet des variables statut civil et salaire sur les variables dépendantes. D'autre part, les hypothèses de recherche annoncent que les éducatrices possédant une formation reconnue par l'OSGE sont de façon significative plus engagées dans le travail soit: plus engagées dans leur carrière, plus engagées dans leur organisation et plus impliquées dans leur travail. Aussi, on s'attend à ce que celles possédant une formation reconnue par l'OSGE entretiennent moins de cognitions de retrait de leur carrière. Afin de mettre à l'épreuve ces hypothèses, un test-t est effectué pour chacune des hypothèses.

3.3.1) Effet du statut civil et du salaire sur les variables dépendantes

Comme démontré par les résultats de certaines recherches (Curbow, 1987; Koslowsky;1990), il s'avérait nécessaire de vérifier s'il existait une différence de moyenne significative entre les facteurs statut civil et salaire sur les variables dépendantes à l'étude.

Afin de vérifier cette hypothèse, une analyse de variance (Anova) 3 X 2 [(marié ou vivant en union de fait, célibataire, divorcé) (moins de 15,000\$, plus de 15,000\$)] pour n inégaux fut effectuée. Ce type d'analyse permet d'étudier adéquatement les effets simples et l'effet d'interaction de ces deux facteurs. Les résultats ne démontrent pas de différences significatives au niveau de l'effet principal du statut civil et de celui du salaire sur les variables engagement dans la carrière, engagement dans l'organisation, implication dans le travail et cognitions de retrait de la carrière. De même, l'analyse ne révèle pas d'effet significatif lors de l'interaction statut civil vs salaire sur ces variables dépendantes.

3.3.2) Effet de la formation sur les variables dépendantes

Les résultats obtenus au test- t ne permettent pas de vérifier les quatre hypothèses principales. Le groupe 1 représentant les éducatrices possédant une formation reconnue par l'OSGE n'obtient pas des résultats supérieurs au groupe 2 représentant les éducatrices ne possédant pas cette formation. Aucune différence de moyenne significative entre le groupe 1 et le groupe 2 n'est observée à l'échelle d'engagement dans la carrière ($t(75) = .39$, n.s.), à l'échelle d'engagement dans l'organisation ($t(75) = .56$, n.s.), à l'échelle d'implication dans le travail ($t(75) = .75$, n.s.), ainsi qu'à l'échelle des cognitions de retrait de la carrière ($t(75) = -.42$, n.s.).

Chapitre 4

Discussion

Ce quatrième chapitre a pour objet de discuter les résultats obtenus, de les mettre en relation avec les recherches précédentes et de faire ressortir les limites de cette étude.

4.1) L'influence de la formation sur l'engagement dans le travail et les cognitions de retrait de la carrière

Les principales hypothèses de recherche voulaient que les éducatrices possédant une formation reconnue par l'OSGE soient plus engagées dans leur travail et entretiennent moins de cognitions de retrait de leur carrière que celles ne possédant pas cette formation. L'effort de cette recherche était donc fait dans la perspective d'éclairer l'influence de la formation sur l'engagement et voulait permettre d'infirmer ou de confirmer le fait que les éducatrices ayant reçu cette formation spécifique soient les plus susceptibles de maintenir leur carrière dans le domaine, laquelle attitude, croyons-nous, assure la continuité et les compétences nécessaires pour dispenser de meilleurs soins aux enfants.

Les résultats de cette recherche ne démontrent pas que les éducatrices possédant une formation reconnue par l'OSGE sont plus engagées dans le travail que celles qui ne la possèdent pas. De même, lorsque l'on observe l'effet d'une formation reconnue ou non reconnue sur les cognitions de retrait de la carrière, aucune différence significative n'est démontrée. Bien que l'influence d'une formation reconnue sur l'engagement fasse partie des observations indirectes de certains chercheurs qui ont surtout travaillé sur les habiletés

d'intervention des éducatrices auprès des enfants (Berk, 1985; Fleisher, 1985; Kinney, 1987), la présente étude n'arrive pas à démontrer un tel effet.

Pour comprendre ces résultats on peut, entre autres, en appeler à l'influence positive de l'augmentation de la formation dans l'ensemble du milieu des garderies. En effet, depuis 1988, en particulier à cause du règlement de l'OSGE, les administrateurs de garderies embauchent de plus en plus de personnel qualifié et offre au personnel non formé déjà en place une formation en cours d'emploi. Ainsi, on peut observer que dans la présente étude en 1993, ce pourcentage représente 61% des éducatrices. On se retrouve donc avec une majorité d'éducatrices possédant les qualifications requises pour le travail en garderie. Les travaux de Fleisher (1985), Pierburg (1984), Snider et Fu (1990) et Vander Ven (1986) démontraient que les éducatrices sans formation éprouvaient un grand besoin de supervision et de soutien dans leur travail et que ces besoins non comblés leur procuraient un sentiment d'incompétence et les amenaient à penser à quitter leur travail. Avec une majorité de personnel formé, la supervision, l'entraide, l'appui et la communication, c'est-à-dire le soutien professionnel, ont certainement augmenté entre toutes les éducatrices, amenant ainsi une augmentation du sentiment de compétence des éducatrices sans formation. On peut donc supposer que le soutien professionnel peut agir comme variable intermédiaire entre la formation et l'engagement au travail. Cette hypothèse irait dans le même sens que les résultats de certains travaux qui démontrent que les individus bien supervisés dans leur travail tendent à être plus engagés (Blau, 1985a; Darden & al; voir Arnold, 1990). Pour argumenter davantage cette hypothèse, on peut s'attarder de plus près aux résultats descriptifs de chacune des garderies. En excluant la garderie no.2 n'ayant qu'un sujet, on constate en effet que les deux mêmes garderies obtiennent toujours les moyennes les plus fortes tandis que les moyennes les plus faibles

sont toujours obtenues par la même garderie. D'autre part, lorsqu'on observe le nombre moyen d'éducatrices possédant une formation reconnue comparativement à celui n'en possédant pas, on s'aperçoit que pour les deux garderies présentant les moyennes les plus élevées, le pourcentage d'éducatrices formées est de 75% pour la garderie no 5 et de 66.7% pour la garderie no 10, tandis que pour la garderie no 11 qui obtient les résultats les plus faibles, seulement 25% des éducatrices ont une formation reconnue. Dans ce sens, malgré le petit nombre de sujets, ne peut-on pas présumer un lien entre la formation et l'engagement. De plus, ne peut-on pas penser aussi qu'il existe un meilleur soutien professionnel dans les garderies où les personnes formées sont plus nombreuses. Pour soutenir davantage cette explication toutefois, le questionnaire de renseignements de la présente recherche aurait pu contenir des questions relatives aux échanges professionnels, ce qui aurait peut-être contribué à expliquer davantage les résultats.

Une autre façon de comprendre les résultats obtenus est de s'interroger sur certaines variables qui seraient aussi susceptibles d'intervenir entre la formation et l'engagement. Est-ce que des facteurs comme le milieu socioculturel et économique des garderies, le climat de travail, les relations entre les éducatrices et les parents ne pourraient pas influencer le degré d'engagement ou d'implication dans le travail? Des facteurs organisationnels comme la définition et la signification des tâches, l'autonomie au travail, la rétroaction des supérieurs pourraient-ils aussi s'avérer différents dans ces garderies et comme certains l'ont démontré (Leither, 1988; St-Pierre, 1986), être liés à l'engagement dans l'organisation des éducatrices? En fin de compte, on peut même aller jusqu'à se demander si les variables organisationnelles sont plus susceptibles de prédire l'engagement?

Finalement, on remarque que depuis quelques années les garderies québécoises se concertent davantage afin d'obtenir une reconnaissance de leur profession. L'effet de solidarité produit par cette concertation autour de la profession permet sans doute une plus grande diffusion du vécu des éducatrices et amène un plus grand sentiment d'appui et de soutien pour ces travailleuses de la part des pairs, des parents et de la population en général. On peut donc supposer que l'effet de solidarité des garderies ainsi que celui des regroupements socio-politiques formés autour de la profession affectent l'engagement socioprofessionnel des éducatrices en général.

4.2) Relations entre les variables dépendantes

Les résultats obtenus avec la mise en relation des quatre variables dépendantes démontrent qu'elles sont fortement reliées les unes aux autres. Plus les éducatrices sont engagées dans leur carrière, plus elles sont impliquées dans leur travail et engagées dans l'organisation. Aussi, plus elles sont impliquées dans leur travail, plus elles sont engagées dans l'organisation. Dans le même sens, moins elles entretiennent de cognitions de retrait de la carrière, plus elles sont engagées dans leur carrière. On est donc en veine de constater que ces résultats vont dans le même sens que les études réalisées antérieurement par Blau (1985a, 1988, 1989) et Koslowsky (1987).

Ici, contrairement aux résultats obtenus par Blau (1985a, 1989) qui ne démontraient pas de relation entre ces variables, il existe une relation négative significative entre les cognitions de retrait de la carrière et l'implication dans le travail, de même qu'entre les cognitions de retrait de la carrière et l'engagement dans l'organisation. Ceci

est peut-être dû au fait que pour les éducatrices en garderie, la mobilité de carrière est plus restreinte que pour d'autres carrières ou professions comme celles d'infirmières ou de travailleurs de banque qui, on le sait, représentaient les deux populations étudiées dans les recherches de Blau. Lorsqu'on est éducatrice en garderie, le travail avec les enfants est essentiel tandis que dans d'autres professions, on peut faire le choix de travailler avec différents groupes d'individus ou dans différents milieux alors que pour les éducatrices en garderie, quitter le travail en garderie signifie probablement quitter la carrière.

4.3) Les caractéristiques individuelles des éducatrices et leur relation avec l'engagement dans le travail et les cognitions de retrait de la carrière

L'âge n'entre pas en relation avec l'engagement dans le travail et les cognitions de retrait de la carrière. Ces résultats corroborent ceux des recherches antérieures (Billingsley & Cross, 1992; Blau, 1985a; Jans, 1989; St-Pierre., 1986) qui concluent que cette variable est en général très faiblement reliée à l'engagement et aux cognitions de retrait de la carrière.

Lorsqu'on s'attarde à l'effet de l'expérience, on note qu'elle n'en exerce aucun sur l'engagement dans la carrière, l'implication dans le travail et les cognitions de retrait de la carrière. Cela suppose que les éducatrices avec peu d'expérience sont autant engagées dans leur carrière et impliquées dans leur travail que celles qui ont une longue expérience; il reste cependant à savoir si elles le sont de la même façon. Par contre, ce que l'on peut observer, c'est que comparativement aux années passées où la moyenne d'années d'expérience se situait autour de deux (Berk, 1985), on se retrouve aujourd'hui avec une

moyenne de plus de cinq années. On peut donc voir qu'une certaine stabilité du personnel s'installe dans ce milieu, ce qui est théoriquement bénéfique pour l'enfant en garderie et pour le personnel y travaillant.

Par ailleurs, quoique les études de Billingsley et Cross (1992) et de Jans (1989), n'aient pas noté de relation entre l'expérience et l'engagement dans l'organisation, la nôtre montre un lien négatif significatif entre ces deux variables. Ce résultat peut, croyons-nous, s'expliquer de la façon suivante. Ainsi, dans le contexte socio-économique entourant les garderies depuis les vingt dernières années, tout l'effort et le temps que les éducatrices expérimentées ont dû investir dans l'organisation de leur garderie a possiblement amené chez elles un certain désengagement «organisationnel». En effet, ne peut-on pas comprendre qu'au fil des ans, les plus expérimentées se sont fatiguées d'investir sans cesse leur énergie pour soutenir des organisations qui suscitent constamment leur travail bénévole. Heureusement, le désengagement de l'organisation n'implique pas nécessairement la baisse d'implication dans le travail et d'engagement dans la carrière. On devrait donc faire attention pour ne pas interpréter ce résultat concernant le lien entre l'expérience et l'engagement dans l'organisation comme une baisse de motivation du travail en garderie comme tel. Enfin, peut-être qu'une échelle de mesure d'engagement dans l'organisation basée sur la notion classique de ce qu'est une organisation, s'avère étrangère et lointaine lorsqu'elle est utilisée dans le milieu des garderies qui réfère la plupart du temps au communautaire.

4.4) L'influence du salaire et du statut civil sur l'engagement dans le travail

L'influence du salaire et du statut civil a été vérifié car Koslowsky (1987) et Curbow (1990) avaient noté un effet significatif de ces variables sur l'engagement. Bien que la majorité des autres chercheurs n'aient pas réussi à démontrer cette influence, il devenait pertinent dans le cadre de cet étude de vérifier ces relations, en particulier à cause des grandes différences de salaire observée dans l'échantillon.

Dans notre cas, on note que ni le salaire ni le statut civil influencent l'engagement. Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs recherches (Blau, 1985a; Jans, 1989; Koslowsky, 1987). Ceci amène pourtant une réflexion quant aux études qui ont démontré une relation entre la satisfaction au travail et l'engagement. Comment expliquer que le salaire qui est si souvent associé à la satisfaction au travail des éducatrices en garderie n'influence pas l'engagement (McClelland; 1986; Phillips & Howes, 1987; Whitebook & al, 1982)? Peut-on croire comme le suggère Webb (1989), que l'engagement est un meilleur prédicteur du roulement de personnel parce qu'il reflète l'attitude de vouloir rester ou de quitter le travail, tout comme la carrière, en sachant que la satisfaction au travail reflète des réponses affectives sur des facettes spécifiques du travail qui ignorent largement les considérations d'intention comme celle de quitter? Ici, l'évidence est que malgré la grande disparité des salaires chez les éducatrices, cette dernière n'affecte pas l'engagement et les cognitions de retrait qui sont d'excellents prédicteurs du roulement de personnel. On peut donc encore une fois se demander, comme le font certains chercheurs (St-Pierre, 1986; Stremmel, 1991), quelle est la position exacte de la satisfaction au travail par rapport à l'engagement? Est-ce que les éducatrices engagées sont plus satisfaites de leurs conditions de travail, où est-ce la satisfaction qui influence l'engagement? Si on se

fié aux résultats obtenues, on peut croire que c'est l'engagement qui influence la satisfaction.

Conclusion

La plupart des recherches s'intéressant aux éducatrices en garderies ont abordé la satisfaction au travail pour expliquer le roulement de personnel chez cette population. D'autres études touchant à ce domaine ont mis l'accent sur l'influence positive d'une formation sur l'enfant et sur les comportements et les attitudes des éducatrices face aux caractéristiques de leur travail. Dans les faits, peu de recherches s'étaient penchées exclusivement sur la vérification de l'effet de la formation scolaire des éducatrices sur l'engagement dans le travail. Il était alors très pertinent de vérifier l'influence d'une formation sur l'engagement et sur les cognitions de retrait de la carrière lorsqu'on sait que ces derniers sont fortement reliés au roulement de personnel. Cela répondait aux recommandations de plusieurs chercheurs qui ont tenté de comprendre le haut pourcentage de roulement de personnel dans les garderies. Même si nos résultats ne démontrent pas d'effet significatif, ils permettent quand même de voir que le roulement de personnel semblent diminuer au fil des ans et qu'une certaine stabilité s'installe dans ce milieu. En effet, en observant le nombre d'années d'expérience des éducatrices, ils semblent que ces dernières tendent à demeurer de plus en plus longtemps dans le milieu des garderies ce qui a comme conséquences, entre autres, d'être bénéfique pour les enfants et pour le personnel y travaillant.

L'accroissement constant des éducatrices formées contribuent aussi certainement au soutien des éducatrices sans formation et amène sans doute un plus grand engagement dans le travail et moins de cognitions de retrait de la carrière chez ces travailleuses. Il serait toutefois pertinent dans le cadre d'une prochaine recherche de vérifier plus à fond

comme le soutien professionnel peut agir comme variable intermédiaire entre la formation et l'engagement.

Les résultats aux différentes échelles d'engagement pour chacune des garderies montrent que les résultats les plus faibles et les plus élevés sont toujours obtenues par les mêmes garderies. On note aussi que la formation reconnue représente seulement 25% des éducatrices dans le cas de la garderie qui obtient les moyennes les plus faibles comparativement à 75% et à 66.7% pour les deux garderies ayant les moyennes les plus fortes. Cette observation mérite d'être prise en considération et pourrait aussi faire l'objet de recherches futures. En tentant de déterminer si les variables organisationnelles telles la signification des tâches, la rétroaction des supérieurs sont des éléments qui sont différents dans les garderies, on arriverait à savoir si ces facteurs influencent l'engagement dans le travail des éducatrices.

L'accroissement du nombre des éducatrices détenant une formation reconnue démontre que les garderies se construisent actuellement des fondations solides en terme d'éducation. Non seulement les éducatrices doivent-elles accomplir les tâches reliées au bien-être physique des enfants, elles doivent également être capable de poser en tout temps les gestes éducatifs. Trop longtemps prises pour des "stationnements d'enfants", les garderies se taillent aussi progressivement une place respectable dans la société actuelle. Les mouvement de concertation, les groupes socio-politiques sont autant de facteurs qui peuvent aider à donner une image plus juste des garderies d'aujourd'hui et qui peuvent permettre aux individus y travaillant de bénéficier de conditions de travail conformes à leur formation et à leur travail. Il ne faut pas se leurrer cependant, la profession d'éducatrices

en garderie, comparativement aux autres professions d'éducation, a encore à se battre pour être reconnue comme une profession éducative importante. Poursuivre la recherche auprès de ces travailleuses pour tenter de comprendre les facteurs susceptibles de favoriser ou de défavoriser leur engagement dans le travail est sans aucun doute un moyen efficace de contribuer à une saine évolution d'un milieu si important.

Références

- Allport, G. (1943). The ego in contemporary psychology. *Psychological Review*, 50, 451-476.
- Arnold, J. (1990). Predictors of career commitment: A test of three theoretical models. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 285-302.
- Arnold, H.J., & Feldman, D.C. (1982). A multivariate analysis of the determinants of job turnover. *Journal of Applied Psychology*, 67, 350-360.
- Austin, D. (1981). Formal educational preparation: The structural prerequisite to the professional status of the child care worker. *Child Care Quarterly*, 10, 3, 250-260.
- Austin, A.M., & Morrow, S.C. (1986). Concerns of child care administrators as modified by education, experience, and ownership of facility. *Educational Research Quarterly*, 10, 2, 25-30.
- Barone, F.B., Caddy, G.R., Roselion, F.B., & Hamilton, A.H. (1988). The work stress inventory: Organizational stress and job risk. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 141-153.
- Berk, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. *Child Care Quarterly*, 14, 2, 103-129.
- Berk, L., & Berson, M.A. (1981). A review of the child development associate credential. *Child Care Quarterly*, 10, 9-42.
- Berson, M., & Sherman, C. (1976). Divergent views on prekindergarten teacher education. *Educational Leadership*, 34, 143-149.
- Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education*, 25, 4, 453-471.
- Blass, B. (1965). *Organizational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

- Blau, G. (1985a). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational psychology*, 58, 277-288
- Blau, G. (1985b). A multiple study investigation of the dimensionality of job involvement. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 19-26.
- Blau, G. (1985c). Relationship of extrinsic, intrinsic, and demographic predictors to various types of withdrawal behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 70, 3, 442-450.
- Blau, G. (1987a). Using a person-environment fit model to predict job involvement and organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 240-257.
- Blau, G. (1988). Further exploring the meaning and measurement of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 284-297.
- Blau, G. (1989). Testing the generalizability of a career commitment measure and its impact on employee turnover. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 88-103.
- Blau, G., & Boal, K.B. (1987b). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. *Academy of Management Review*, 12, 2, 288-300.
- Byrne, D., & Griffitt, W. (1973). Interpersonal attraction. *Annual Review of Psychology*, 24, 317-336.
- Clarke-Stewart, A. (1977). *Child Care in the family*. New-York: Academic Press.
- Drolet, C. (1991). *Analyse des demandes de subventions pour la formation et le perfectionnement du personnel des services de garde en garderie pour les années 1989 et 1990*. Office des Services de Garde à l'Enfance, [Montréal].
- Dubin, R. (1956). Industrial workers' worlds: A study of the central life interests of industrial workers. *Social Problems*, 3, 131-142.
- Eheart, B.K., & Leavitt, R. (1986). Training day care home providers: Implications for policy and research. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 119-132.

- Ferris, K., Aranya, N. (1983). A comparison of two organizational commitment scales. *Personnel Psychology*, 36, 780-794.
- Fleisher, B.J. (1985). Identification of strategies to reduce turnover among child care workers. *Child Care Quarterly*, 14, 2, 130-139.
- Gergen, K.J., & Gergen, M.M. (1984). *Psychologie Sociale*, Montréal: Éditions Études Vivantes, 528p.
- Granger, R., & Gleason, D. (1981). A review of the child development associate credential: Corrections and comments. *Child Care Quarterly*, 10, 63-73.
- Greenhaus, J.H., & Sklarew, N.D. (1981). Some sources and consequences of career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 1-12.
- Holland, J.L. (1985). *Making Vocational Choices*. Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall.
- Hom, P. Katerberg, R., & Hulin, D. (1978). Comparative examination of three approaches to the prediction of turnover. *Journal of Applied Psychology*, 64, 280-290.
- Howes, C. (1983). Caregiver behavior in center and family day care. *Journal of Applied Psychology*, 4, 99-107.
- Jacobson, A., & Owen, S.S. (1987). Infant-caregiver interactions in day care. *Child Study Journal*, 17, 3, 197-209.
- Jans, N.A. (1989). Organizational commitment, career factors and career / life stage. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 247-266.
- Jones, L., & Hamby, T. (1981). Comments on "A review of the child development associate credential". *Child Care Quarterly*, 10, 74-83.
- Kanungo, R. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341-349.

- Kinney, P.F. (1987). Antecedents of caregivers involvement with infants and toddlers in group care (Doctoral thesis, University of Maryland College Park). *Dissertation Abstracts International*, 49, 3, 426-A
- Koslowsky, M. (1987). Career commitment as a predictor of behavioral outcomes. *The Journal of Social Psychology*, 127, 5, 435-444.
- Kreuger, M., Lauer, R., Graham, M., & Powell, N. (1986). Characteristics and organizational commitment of child and youth care workers. *Child Care Family*, 15, 60-72.
- Lee, T.W., & Mowday, R.T. (1987). Voluntarily leaving an organization: An empirical investigation of Steers and Mowday's model of turnover. *Academy of Management Journal*, 30, 721-743.
- Leiter, M.P. (1988). Commitment as a fonction of stress reactions among nurses: A model of psychological evaluations of work setting. *Canadian Journal of Community Mental Healt*, 7, 1, 117-133.
- Lodahl, T.M., & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33.
- Long, F., & Garduque, L. (1987). Continuity between home and family day care: Caregivers and mothers perception and children social experience. *Advance in Applied Developmental Psychology*, 2, 69-90.
- Luthans, F., & McCaul, H.S., & Dodd, N.G. (1985). Organizational commitment: A comparison of America, Japanese, and Korean employees. *Academy of Management Journal*, 25, 210-228.
- Lyon, M.E., & Canning, P.M. (1990). Professionalizing day care. *Child and Youth Services*, 13, 1, 187-198.
- Martelli, T.A., Water, L.K., & Martelli, J. (1989). The police stress survey: Reliability and relation to job satisfaction and organizational commitment. *Psychological Reports*, 64, 267-273.
- McClelland, J. (1986). Job satisfaction of child care workers: A Review. *Child Care Quarterly*, 15, 2, 82-89.

- Michaels, C., & Spector, P. (1982) Causes of employee turnover: A test of the Mobley, Griffeth and Meglino model. *Journal of Applied Psychology*, 62, 53-59.
- Mobley, W. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 63, 237-240.
- Mobley, W., Griffeth, R., Hand, H., & Meglino, R. (1979). Review and conceptual analysis of the employee turnover process. *Psychological Bulletin*, 86, 493-522.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8, 3, 486-500.
- Morrow, P.C., & McElroy, J.C. (1986). On assessing measures of work commitment. *Journal of Occupational Behavior*, 7, 139-145.
- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 79-94.
- Mullis, A., Ellett, C.H., & Mullis, R.L. (1986). Job satisfaction among child care workers. *Journal of Child Care*, 12, 6, 65-75.
- Pelletier, G. (1988), *Les éducateurs et éducatrices en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail*. Les Publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Université de Montréal.
- Pence, A.R., & Goelman, H. (1991). The relationship of regulation, training and motivation to quality of care in family day care. *Child and Youth Care Forum*, 20, 2, 83-101.
- Phillips, D.A., & Howes, C. (1987). Indicators of competency in two-year-old care: review of research. IN, D.A. Phillips, (Éds.) *Quality in child care; what does research tell us? Research Monograph of the National Association for the Education of Young Children*.
- Pierburg, K.G. (1984). An exploratory study of perceived reasons for staff turnover in child-care setting. (Doctoral thesis, Vanderbilt University). *Dissertation Abstracts International*, 45, 1635-A.

- Porter, L., Crampon, W., & Smith, F. (1976). Organizational commitment and managerial turnover; A longitudinal study. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 87-98.
- Prescott, E., Jones, E., & Kritchevsky, S. (1972). *Day care as a child-rearing environment*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Proulx, M. (1989). *La formation du personnel de garde des garderies: Interprétation et application de l'article 9 du règlement sur les services de garde en garderie*. Office des Services de Garde à l'Enfance, [Montréal].
- Racine, P. (1994). *Stress, engagement et épuisement professionnel en radio-oncologie*. Communication au XIIIe Congrès International de Psychologie du Travail de Langue Française, Neufchâtel.
- Reid, A. (1989). *Définition, compte-rendu du fondement théorique, évaluation de l'instrument et formulation d'hypothèses à vérifier, relatifs au concept de l'Engagement organisationnel*. Document inédit du Groupe de Recherche et d'Intervention dans les Organisations (G.R.I.O), Université de Montréal.
- Ruopp, R.R. , Travers, J., Glantz, F., & Goelen, C. (1979). *Children at the center*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, job commitment and turnover of variations in rewards, cost, alternatives, and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68, 429-438.
- St-Pierre, M.L. (1986). *Équivalence linguistique et qualités psychométriques de la traduction française de l'instrument Organizational Commitment Questionnaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Steffy, B.D., & Jones, J.W. (1988). The impact of family and career planning variables on the organizational, career and community commitment of professional women. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 196-212.
- Snider, M.H., Fu, V. (1990). The effects of specialized education and job experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1, 69-78.

- Steers, R. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Steers, R., & Porter, L. (1983). Employee commitment to organizations. In R. Steers & L. Porter (Eds), *Motivation and work behavior*. (pp. 218-230). New-York: McGraw-Hill.
- Stremmel, A. J. (1991). Predictors of intention to leave child care work. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 285-298.
- Vander Ven, K., (1986). "And you have a ways to go": The current status and emerging issues in training and education for child care practice. *Journal of Children in Contemporary Society*, 17, 3, 13-34.
- Webb, N.E.C. (1989). Quality of child care centers and commitment of their caregivers. (Doctoral thesis, University of Michigan, 1989). *Dissertation Abstracts International*, 50, 1556A-1557A.
- Wiener, Y., & Vardi, Y. (1980). Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes: An integrative approach. *Organizational Behavior and Human performance*, 26, 81-96.
- Whitebook, M., Howes, C., Darrah, R., & Friedman, J. (1982). Caring for the caregivers: staff burnout in child care. *Current Topics in Early Childhood Education*, 4, 211-235.

Appendices

Appendice A

FORMATIONS RECONNUES PAR L'OSGE

Formation en petite enfance

Dans toutes les garderies, un membre du personnel de garde sur trois doit posséder les qualifications stipulées à l'article 9 du Règlement sur les services de garde en garderie. Par personnel de garde, on entend les personnes affectées à la mise en application du programme d'activités auprès des enfants. En conformité avec le règlement, l'Office des Services de Garde à l'Enfance reconnaît comme pertinente l'une ou l'autre des qualifications suivantes:

Détenir un diplôme ou un certificat d'études collégiales (DEC ou CEC) en techniques d'éducation en services de garde (anciennement appelé techniques de garderie) ou avoir complété tous les cours de spécialisation du DEC ci-dessus mentionné.

Détenir un baccalauréat en éducation préscolaire, ou en éducation préscolaire-primaire avec spécialisation au préscolaire, ou en psychologie avec spécialisation en développement de l'enfant, ou en Early Childhood Education, ou en Child Study.

Les qualifications suivantes sont également reconnues à certaines conditions:

Détenir un baccalauréat en éducation préscolaire-primaire, ou en psychologie, ou en psycho-éducation, ou en orthopédagogie, ou en enfance inadaptée, ou en enseignement primaire et avoir complété avec succès un cours collégial ou universitaire, d'une durée minimale de 45 heures, dans chacun des domaines suivants: développement de l'enfant, hygiène et santé de l'enfant, système de garde à l'enfance au Québec.

Appendice A (suite)**FORMATIONS RECONNUES PAR L'OSGE**

Détenir un diplôme d'études collégiales (DEC) en techniques d'éducation spécialisée et avoir complété une attestation d'études collégiales (AEC) en techniques de garderie ou un certificat universitaire en petite enfance.

Avoir trois années d'expérience pertinente auprès de groupes d'enfants d'âge préscolaire dans un service de garde, ou un établissement, ou une institution et à compter du 19 octobre 1988, détenir une attestation d'études collégiales en techniques de garderie (AEC) ou un certificat universitaire en petite enfance.

Appendice B

FORMATION EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICE DE GARDE:

Titres et objectifs des cours

Système de garde au Québec	Évolution du système de garde. Décrire les différents types de service de garde, analyser l'état du réseau actuel et ses perspectives d'avenir. Décrire le rôle et l'implication des parents et des travailleurs dans les milieux de garde. Décrire le rôle et les actions des différents groupes reliés aux services de garde.
L'enfant en milieu de garde	Décrire les types de comportements reliés au développement social et affectif de l'enfant. Identifier les impacts de la vie en garderie sur le développement socio-affectif de l'enfant. Analyser les effets de la relation parent-éducateur sur le développement socio-affectif de l'enfant. Planifier, organiser et évaluer des activités favorisant le développement de l'enfant. Développer des attitudes qui favorise ce développement. Analyser l'impact de situations particulières sur le développement de l'enfant et s'habiliter à intervenir efficacement. Identifier et analyser les attitudes et comportements manifestés par l'enfant ayant des besoins spéciaux ou en difficulté. Inventorier et appliquer des mesures concrètes pour prévenir, dépister et corriger différents problèmes rencontrés par certains enfants en milieu de garde.
Documentation enfantine	Identifier les composantes de la documentation enfantine. Analyser les différents types de productions destinées aux enfants. Distinguer les productions pertinentes en garderie en fonction des valeurs pédagogiques privilégiées. Appliquer des techniques d'animation propres à chaque type de production. Évaluer la portée éducative de ces productions dans le développement des enfants en milieu de garde.

Appendice B (suite)

L'enfant et l'apprentissage	Analyser son action éducative en fonction du développement cognitif de l'enfant. Comprendre le processus des habiletés intellectuelles chez l'enfant de façon à intégrer des activités appropriées en milieu de garde.
Atelier d'intégration	Utiliser les connaissances acquises dans les cours du programme, maîtriser les habiletés et développer des attitudes appropriées afin d'intervenir en favorisant le développement global de l'enfant.
Élaboration de programmes éducatifs	Identifier les principaux courants pédagogiques. Analyser le rapport entre les courants pédagogiques et les pratiques pédagogiques en milieu de garde. Connaître les composantes d'un programme éducatif et le contexte dans lequel il s'insère. Élaborer un programme éducatif pour un groupe d'enfants déterminé dans un contexte préalablement établi.
Séminaire de synthèse	Analyser l'ensemble de sa formation et son expérience en milieu de stage. Analyser ses observations du milieu de stage. Analyser ses forces et ses faiblesses comme intervenant auprès de l'enfant individuellement ou en groupe. Analyser ses relations avec les adultes de la garderie. Évaluer son action éducative en élaborant un projet de perfectionnement continu personnel.
L'implantation d'un service de garde	Identifier les étapes d'implantation des différents services de garde reconnus au Québec. Appliquer les procédures à suivre selon les exigences et directives des organismes concernées.
La garde en pouponnière	Identifier les particularités d'un service en pouponnière. Décrire les caractéristiques du développement de l'enfant de 0 à 2 ans. Appliquer des interventions appropriées pour les poupons. Concevoir un programme pédagogique adapté. Analyser le rôle des intervenants dans un service de garde en pouponnière.

Appendice B (suite)

L'enfant et les nouvelles technologies	Se familiariser avec les nouvelles technologies qui font déjà ou feront bientôt partie de la vie de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire qui fréquente un service de garde. Identifier et évaluer la portée ludique de ces nouvelles technologies. Élaborer des formes d'utilisation pédagogique et éducative de ces nouvelles technologies.
L'enfant et l'éveil sonore	Définir et reconnaître différents critères à partir d'univers sonores variés. Analyser et exploiter du matériel sonore et des activités variées adaptés à différents groupes d'âge. Appliquer une approche pédagogique de l'expression sonore.
Étiologie de la dynamique familiale	La famille est en transformation radicale dans son essence et dans son fonctionnement tant interne qu'externe. Le cours vise à situer la nature même de la famille en tant qu'unité psychologique et unité sociale, ainsi que l'importance et la complexité des relations interpersonnelles pour la réalisation des buts, du rôle et de la fonction de la famille.
La garde en milieu scolaire	Ce cours devrait permettre à l'élève: d'identifier la spécificité d'un service de garde en milieu scolaire; de planifier, organiser et évaluer un programme d'activité s'adressant à des enfants évoluant dans un service de garde en milieu scolaire; de connaître les ressources matérielles et humaines généralement disponibles dans un service de garde en milieu scolaire; de décrire les structures disponibles d'un service de garde en milieu scolaire.
L'expression sonore	Créer du matériel sonore adapté aux enfants. Créer et expérimenter des activités adaptées. Appliquer une approche pédagogique favorisant le développement de l'enfant. Élaborer un programme d'expression sonore adapté à la vie dans un service de garde.

Appendice B (suite)

L'enfant et l'expression plastique	<p>Décrire les étapes de l'évolution de l'expression plastique chez l'enfant; identifier les différentes techniques; inventorier le matériel nécessaire pour chacune des techniques d'expression, planifier, organiser et évaluer des activités adaptées aux besoins, aux intérêts et aux capacités de l'enfant en regard de son potentiel créateur; inventorier les moyens de sensibiliser l'enfant à l'esthétisme du monde environnant; identifier les objectifs de développement que l'enfant peut atteindre par l'expression plastique; identifier les approches pédagogiques qui favorisent le développement de la créativité par l'expression plastique.</p>
L'observation et ses méthodes	<p>Sensibiliser l'élève à la nécessité d'observer la réalité et d'en faire une lecture propre à permettre une action efficace par; la connaissance des différents éléments d'observation, la définition des objets d'observations et des contenus d'observation en garderie, l'identification et la compréhension des méthodes d'observation, l'acquisition des principales qualités nécessaires à l'observation et les aptitudes de l'observateur, l'analyse et la compréhension des données de l'observation en fonction des particularités du milieu de garde.</p>
Couple et famille: valeurs, sexualité, éthique	<p>Découvrir la qualité, la signification des relations interpersonnelles nécessaires à la formation du couple, à son développement, et à l'atteinte de sa finalité et, comment la qualité et la signification des ces relations interpersonnelles permettent d'intégrer au vécu; les valeurs essentielles aux couples, une sexualité exercée avec responsabilité et épanouissement; une éthique essentielle au rôle du couple dans la société.</p>
Stage de sensibilisation	<p>Sensibiliser l'élève au monde de garde par une expérience pratique dans le milieu qui lui permettra de vérifier son choix professionnel.</p>

Appendice B (suite)

Le développement psychomoteur de l'enfant	Reconnaître les différents aspects du développement psychomoteur chez l'enfant en garderie: utiliser les situations quotidiennes d'un service de garde de façon à évaluer des activités favorisant l'exercice des habiletés sensori-motrices des enfants de 0 à 6 ans; concevoir un environnement favorable au développement psychomoteur de l'enfant; se familiariser avec les capacités psychomotrices de l'enfant de 6 à 12 ans.
Pathologie sociale et familiale	Identifier les principales sources de problèmes sociaux actuels. Découvrir comment, à partir de la dynamique familiale elle-même, ces problèmes sociaux engendrent des problèmes familiaux correspondants. Identifier ceux-ci et évaluer la responsabilité individuelle et collective dans leur genèse. Développer le sens de l'observation et de la recherche nécessaire à une compréhension objective de ces problèmes, et acquérir certaines techniques pour participer à la prévention et à la solution de ces problèmes. Favoriser une approche positive et dynamique dans l'étude de ces phénomènes sociaux et familiaux.
L'enfant et le jeu	Explorer l'univers du jeu dans la vie de l'enfant en service de garde et développer un mode d'intervention fondé sur l'analyse et la compréhension de l'activité ludique.
Stage d'implication	Permettre à l'élève d'expérimenter des techniques d'intervention et de participer à la vie dans un milieu de garde.
La stimulation du langage en milieu de garde	Habiliter l'élève à intervenir auprès des enfants en milieu de garde de façon à stimuler le langage en fonction de ses étapes de développement.
L'enfant et les activités psychomotrices	Explorer et expérimenter des activités favorisant le développement psychomoteurs de l'enfant. L'accent est mis sur des activités sportives, de plein air et de relaxation. Tout en considérant les besoins des enfants de 0 à 6 ans, ce cours privilégie ceux des enfants de 6 à 12 ans.

Appendice B (suite)

Techniques d'entrevue pour milieu familial	Découvrir les attitudes de l'élève dans une entrevue en milieu familial, développer ses aptitudes et certaines techniques pour une relation d'aide avec une personne, initiation à la cueillette des données et à la présentation d'un cas.
Animation de groupe et travail en équipe	Acquérir des connaissances sur les phénomènes de groupe et l'animation du travail en équipe. Connaître les notions qui définissent la communication interpersonnelle dans un groupe. Analyser et comprendre les phénomènes de groupe et les techniques influençant le travail en équipe en milieu de garde. Maîtriser ces techniques. Développer un esprit critique face aux interventions dans un groupe, et un esprit critique face à ses comportements et à ceux des autres adultes dans des groupes en milieu de garde.
Alimentation des enfants de 0 à 5 ans	Apprendre un type d'alimentation propre à l'enfant de 0 à 5 ans. Type d'alimentation basé sur les normes d'une saine santé diététique visant spécialement: la croissance de l'enfant, le développement de son organisme, le maintien de sa santé et les bonnes habitudes alimentaires.
Alimentation en milieu de garde	Identifier les besoins alimentaires de l'enfant et les facteurs qui influencent son alimentation; évaluer et élaborer un programme d'alimentation dans un service de garde; connaître et évaluer les différents principes d'organisation d'un service alimentaire en garderie; évaluer ses propres habitudes alimentaires.
L'enfant et la santé	La première partie élabore le concept de santé et les composantes d'un programme de santé dans un service de garde. La deuxième partie, d'au moins quinze (15) heures, est consacrée à la notion de prévention et aux techniques de premiers soins en cas d'urgence.

Appendice B (suite)

Émotivité, créativité, et motricité

L'élève pourra acquérir une notion non seulement des possibilités et des limites de l'émotivité, de la créativité et de la motricité chez l'enfant, mais aussi de leur interdépendance. L'élève pourra aider les parents inquiets d'abord à identifier leur enfant comme normal, surdoué, sous-loué, caractériel, etc., ensuite à les orienter dans des activités ou une thérapie qui convient à ses besoins de développement ou de correction.

L'animateur et l'enfant

Définir les composantes de l'animation. Décrire des modèles d'intervention pédagogique. Reconnaître l'influence qu'exerce l'adulte sur le développement de la personnalité de l'enfant. Connaître et appliquer des techniques d'intervention et d'animation dans différents moments de vie en milieu de garde. Identifier son modèle d'intervention comme animateur. Identifier les valeurs sous-jacentes à ses comportements verbaux et non-verbaux auprès des enfants en milieu de garde et en évaluer les effets.

Sciences du comportement organisationnel

Montrer à l'élève l'existence de nouvelles techniques socio-psychologiques favorisant une meilleure compréhension des attitudes et des comportements des travailleurs et des administrateurs impliqués dans un développement organisationnel où l'on cherche de plus en plus à concilier les objectifs de l'organisation et les objectifs des individus.

Le développement de l'expression et de la créativité

Identifier les principales théories de l'expression et de la créativité. Connaître le processus créateur. Reconnaître les principaux éléments favorisant l'expression et la créativité. Savoir distinguer les différents niveaux d'expression et de créativité. Explorer différentes étapes du processus expressif et créateur. Faire une synthèse de ses acquis en expression et en créativité. Apprécier sa capacité créatrice en tant que personne et éducateur en milieu de garde.

Appendice B (suite)

Management et ressources humaines	Se familiariser avec l'application des concepts, des techniques et des méthodes utilisés dans le processus administratif: planification, organisation, direction, contrôle et prise de décision. De plus, habiliter l'élève à gérer les ressources humaines en l'introduisant aux différentes techniques employées lors de l'acquisition et du développement des ressources humaines.
Coordination des ressources en milieu de garde	Reconnaître les composantes de base de tout système et les principes en régissant le fonctionnement. Identifier les modes de gestion et analyser leur influence sur le vécu des milieux de garde. Analyser les modalités d'action susceptibles de favoriser l'amélioration d'un réseau de services de garde au Québec.
Prévention et premiers soins	Reconnaître l'importance d'un environnement sécuritaire. Prévenir les circonstances pouvant causer des accidents en milieu de garde. Déterminer la procédure à suivre en cas d'urgence. Prévenir les accidents en garderie. Appliquer les premiers soins selon le cas. Prévenir l'aggravation ou la complication des blessures lors du déplacement ou du transport d'un blessé.
Organisation d'une garderie éducative	Donner une vue d'ensemble de l'organisation d'une garderie éducative. Se familiariser avec les principes qui régissent les fonctions; d'aménagement, d'administration et d'éducation en garderie éducative.
Stage d'intervention	Permettre à l'élève d'intégrer de façon pratique des éléments de sa formation en intervenant dans toutes les sphères d'activité d'un milieu de garde.